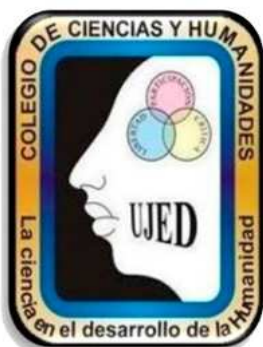


*José Hugo Cisneros Martínez.  
Luis Fernando Hernández Jácquez.*

# La motivación, la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades.



ISBN: 978-607-9003-57-9

**LA MOTIVACIÓN, LA AUTOESTIMA Y EL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**JOSÉ HUGO CISNEROS MARTÍNEZ  
UJED-CCH-IUNAES**

**LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ  
Universidad Pedagógica de Durango-IUNAES-ReDIE**

ISBN: 978-607-9003-57-9



9 786079 003579

**Primera edición:** enero 2022.

**Editado en México.**

**ISBN:** 978-607-9003-57-9

**Editor:** Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).



**Co-editor:** Universidad Juárez el Estado de Durango (UJED).

*Obra dictaminada de manera favorable para su publicación por el programa editorial del  
Instituto Universitario Anglo Español.*

*Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por algún medio  
sin la autorización por escrito de los editores.*

A mi hijo Víctor Hugo y a mi hija Aranza Julieta por venir a completar mi vida; porque con su presencia me motivan a seguir adelante; porque con sus sonrisas iluminan el camino más oscuro; porque con mi ejemplo quiero que se den cuenta que no hay límites para seguir avanzando.

Desarrollense, crezcan, vivan, sonrían y sean feliz.

El resultado de mi esfuerzo es para ustedes.

A mi esposa Azucena por recorrer conmigo el camino que elegimos seguir; una vida juntos, y una por venir.

A mi padre por su ejemplo en el estudio; por su apoyo en todo sentido y por ser quien es.

A mi madre por su amor y su apoyo; por sus palabras y por estar siempre ahí.

A mis hermanos por su compañía y su presencia.

A toda mi familia porque son parte importante de lo que actualmente soy yo.

Un logro más que comparto con todos ustedes.

## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
CAPÍTULO I .....	7
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	7
Descripción de los antecedentes .....	11
Rendimiento académico .....	11
Autoestima. ....	16
Motivación. ....	20
Balance de los antecedentes.....	27
Planteamiento del problema .....	31
Objetivos de investigación .....	34
Justificación .....	35
CAPÍTULO II .....	37
MARCO TEÓRICO – REFERENCIAL .....	37
La motivación.....	37
Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger.....	38
Teoría atribucional de la motivación. ....	41

Teorías conductuales de la motivación.....	42
<i>Modelo teórico de la motivación de Pintrich</i> .....	44
<i>El componente de valor</i> .....	45
<i>El componente motivacional de expectativa</i> .....	47
<i>El componente afectivo y emocional de la motivación</i> . ....	50
La autoestima.....	51
Modelo teórico de autoestima de Wilber.....	53
Modelo teórico de autoestima de McKay y Fanning. ....	56
Modelo teórico de autoestima de Coopersmith.....	60
Rendimiento académico .....	64
El bajo rendimiento académico.....	69
La Educación Media Superior.....	72
CAPÍTULO III .....	74
METODOLOGÍA .....	74
Enfoque de investigación.....	74
Alcance de la investigación.....	81
Hipótesis de investigación .....	84
Definición constitutiva o conceptual de variables centrales. ....	85
Definición operacional de las variables.....	86
Diseño de investigación.....	87

Sujetos o participantes de la investigación .....	88
Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	90
CAPÍTULO IV.....	100
RESULTADOS.....	100
Resultados descriptivos de variables sociales y académicas.....	100
Resultados descriptivos de la variable autoestima .....	103
Dimensión hogar-padres. ....	103
Dimensión social.....	105
Dimensión escolar-académica. ....	106
Dimensión de autoestima general. ....	108
Autoestima global. ....	110
Estadística descriptiva de la variable motivación.....	112
Dimensión de Orientación a metas intrínsecas (OMI). ....	113
Orientación a metas extrínsecas (OME).....	115
Valor de la tarea (VT). ....	117
Creencias de control (CC). ....	118
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).....	120
Ansiedad ante los exámenes (AE). ....	122
Motivación global.....	125
Estadística Inferencial.....	126

Respecto a la variable autoestima.....	126
Respecto a la variable motivación.....	130
Análisis de regresión lineal múltiple.....	134
CONCLUSIONES .....	136
REFERENCIAS .....	145
ANEXOS .....	159



## TABLAS

Tabla 1. Investigaciones realizadas de acuerdo a su procedencia.....	8
Tabla 2. Investigaciones consultadas de acuerdo al enfoque utilizado.....	8
Tabla 3. Técnicas utilizadas para la recopilación de datos.....	9
Tabla 4. Cantidad de sujetos en las muestras de las investigaciones revisadas.....	9
Tabla 5. Niveles educativos al que fueron orientadas las investigaciones revisadas.....	100
Tabla 6. Principales variables utilizadas en las investigaciones revisadas. ...	10
Tabla 7. Cantidad de estudiantes por grupo y turno en la modalidad escolarizada del CCH. ....	344
Tabla 8. Muestra estratificada CCH. ....	889
Tabla 9. Distribución de los reactivos de acuerdo con su pertenencia a la Escala de Motivación. ....	97
Tabla 10. Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando los reactivos.....	97
Tabla 11. Índices de confiabilidad Alfa de Cronbach y número de reactivos de la Escala de Motivación por subescala. ....	98
Tabla 12. Coeficientes Alfa de Cronbach de confiabilidad para las diferentes escalas del Inventario de Coopersmith (Prewitt-Díaz, 1984) .....	99
Tabla 13. Género de los encuestados. ....	100

Tabla 14. Edad de los encuestados .....	101
Tabla 15. Semestre que cursaban los estudiantes encuestados .....	1022
Tabla 16. Promedios de los semestres anteriores obtenidos por los encuestados.....	102
Tabla 17. Resultados descriptivos para la dimensión hogar-padres. ....	103
Tabla 18. Resultados descriptivos para la dimensión social. ....	105
Tabla 19. Resultados descriptivos para la dimensión escolar-académica. ...	107
Tabla 20. Resultados descriptivos para la dimensión autoestima general....	108
Tabla 21. Resultados generales para a autoestima global y sus dimensiones .....	110
Tabla 22. Resultados descriptivos para la dimensión Orientación a metas intrínsecas (OMI). ....	1133
Tabla 23. Resultados descriptivos para la dimensión Orientación a metas extrínsecas (OME). ....	1155
Tabla 24. Resultados descriptivos para la dimensión Valor de la tarea (VT) .....	1177
Tabla 25. Resultados descriptivos para la dimensión Creencias de control (CC). ....	1199
Tabla 26. Resultados descriptivos para la dimensión Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).....	12020
Tabla 27. Resultados descriptivos para la dimensión ansiedad ante los exámenes (AE). ....	1233
Tabla 28. Resultado general para a motivación y sus dimensiones. ....	1255

Tabla 29. Prueba t de Student para la variable género con las dimensiones de autoestima. ....	1266
Tabla 30. Prueba de correlación para las variable edad y grado cursado, respecto a las dimensiones de autoestima. ....	1277
Tabla 31. ANOVA para la variable semestre respecto a las dimensiones de autoestima. ....	1288
Tabla 32. ANOVA para la variable grupo respecto las dimensiones de autoestima. ....	1299
Tabla 33. Prueba t de Student para la variable género respecto a las dimensiones de motivación. ....	13131
Tabla 34. Prueba ANOVA para la variable semestre respecto a las dimensiones de motivación. ....	13131
Tabla 35. ANOVA para la variable grupo respecto a las dimensiones de motivación. ....	13232
Tabla 36. Prueba de correlación para las variables promedio del último grado cursado y edad, respecto a la motivación. ....	1322
Tabla 37. Coeficientes del modelo de regresión. ....	1355

## PRÓLOGO

Esta obra del Dr. José Hugo Cisneros Martínez, nos habla de uno de los retos que debe resolver toda institución educativa, pública o privada: el bajo rendimiento académico de sus estudiantes. Para llegar a la presentación de su propuesta de abordaje, el autor se dio la oportunidad de navegar entre diferentes teorías a la par que podía contrastarlas con las experiencias vividas en el aula y los patios de la escuela preparatoria.

En la actualidad, pareciera que la juventud vive estados paradójicos, por un lado, tiene el mundo a su alcance por los avances tecnológicos, y por otro, traen consigo una vivencia con ausencias afectivas, habilidades sociemocionales algo limitadas; anhelan el éxito, pero asumen actitudes que sabotean su desarrollo personal y académico que son preámbulo para la obtención de una profesión.

La experiencia de un maestro que diariamente se pasea entre mil quinientos jóvenes, no puede no contarse, es como asomarse al caleidoscopio y observar detenidamente esas formas de comportamiento influidas por las características individuales y los recursos del contexto escolar. La observación, la evaluación y el diagnóstico, marcarán generalmente la línea de arranque para el trabajo grupal. Tras el diagnóstico, se trabajará en la construcción de metas académicas en los estudiantes, en resignificar historias orientadas al desarrollo óptimo de la autoestima; a influir positivamente para contrarrestar la des-motivación hacia el aprendizaje y a promover el compromiso por un buen desarrollo académico; se fomentará el deseo conjunto por explotar al máximo el potencial cognitivo y afectivo para llevarlo a su máxima expresión.

De esto y más se encontrará durante la lectura de este material que emana del trabajo académico, de la reflexión de la práctica docente, de la vocación de servicio del profesor, de la expertiz del psicólogo en campos de la práctica educativa. Por ello y más agradezco la oportunidad de tener la primicia de este libro, leerlo, detenerme, reflexionar y escribir estas líneas.

Afectuosamente para la Obra de José Hugo:

**Dra. Elda Raquel Vázquez Ríos.**  
**Directora de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación**  
**Humana de la UJED**

"Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.  
El hombre no es más que lo que la educación hace de él."  
*Immanuel Kant*

## INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento escolar corresponde a tener un pobre desempeño dentro del aula, obteniendo como resultado bajas calificaciones, rezago o incluso abandono escolar, lo que puede a su vez ser causa de un deficiente aprendizaje de los contenidos vistos dentro del aula y el aprovechamiento en general del alumno a lo largo de su vida escolar.

Para decir que un alumno presenta o está teniendo fracaso escolar, en primer lugar se considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación; el segundo criterio es la repetición de curso y el tercero es el suspenso en los exámenes Avanzini (1969, como se citó en González, 2003, p. 17).

El fracaso no es un estado puramente objetivo que corresponda a unos datos rigurosos y universales. "La situación creada por las malas notas, la repetición de curso o el retraso, no se viven necesariamente ni se siente como una situación penosa, si el individuo y su familia, con razón o no, son indiferentes al rendimiento escolar" Avanzini (1969, como se citó en González-Tirados, 1989, p. 20.).

La experiencia nos enseña con toda evidencia que el fracaso, a cualquier edad que se sufra, tiene resonancia muy profunda sobre la personalidad. Lejos de ser solo un incidente lateral más o menos al margen de la vida del individuo, puede marcar profundamente su personalidad, incluso cuando el alumno parece indiferente.

Hoy en día es común observar el fenómeno del bajo rendimiento escolar prácticamente en todos los niveles educativos en México, sin ser Durango una excepción a ello; esta problemática ha sido estudiada a través del tiempo y de distintas investigaciones de autores de distintos perfiles; educadores, sociólogos, psicólogos, etc. ya que es algo que se ha presentado en diversos momentos históricos de la educación y se ha tenido la duda de qué es y cómo modificarlo.

De acuerdo a las fuentes de consulta revisadas, el bajo rendimiento escolar en los alumnos puede venir precedido o provocado por causas de tipo emocional, personal, económicas, médicas, etc. y esto a su vez, puede provocar la manifestación de dificultades en los estudiantes, es así como esta dinámica adquiere el sentido de un “círculo vicioso” en el que X causas provocan un bajo rendimiento, en donde el alumno puede manifestar a su vez problemas emocionales, personales, económicos, etc., que en lo posterior pueden seguir causando o incluso exacerbar ese bajo rendimiento escolar o afectarlo en otras áreas de su vida.

Por experiencia personal de más de 11 años de estar frente a grupo en los niveles medio superior y superior, y habiendo sido testigo de cómo una gran cantidad de alumnos a lo largo de su trayectoria escolar presentan un bajo rendimiento escolar, es que se plantea esta investigación acerca de lo que es este fenómeno y algunos de los aspectos que giran en relación a este problema frecuente dentro del aula, tomadas como variables, de todo el universo de posibilidades existentes relacionadas al fenómeno, la motivación y el autoestima.

Actualmente, ya se conocen los resultados de diversas investigaciones especializadas y orientadas a este tema, no obstante de ello, muchas de las veces no son consideradas las problemáticas que todos nuestros estudiantes pueden estar experimentando o hayan experimentado en algún momento de su vida, y que toda esa carga emocional pudo o puede estar afectando no solo su vida personal, sino que se esté reflejando en su desempeño académico actual.

Dentro de la corporeidad del presente trabajo se hizo mención de algunas de las investigaciones que han sido realizadas acerca de la temática en observación; buscando evaluar qué tipo de búsquedas investigativas se han realizado y qué resultados han arrojado a partir de su conclusión.

Con la implementación de esta investigación, se buscó analizar y exponer si la motivación personal y la baja autoestima tienen alguna relación con el rendimiento académico de un grupo muestra que estuvo conformado por 321 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

Con base en lo anterior, en el primer capítulo de esta investigación se llevó a cabo la construcción del objeto de estudio, donde se dieron a conocer algunos antecedentes de investigaciones sobre la relación de las variables elegidas y el rendimiento académico en varios niveles educativos y en distintas partes del mundo; se incluyó también el planteamiento del problema que dio pie a las preguntas y objetivos de investigación, así como su justificación.



En el segundo capítulo se estructuró un marco teórico con la conceptualización y diversidad de definiciones que pueden tener las variables elegidas para la realización de la presente tesis. Se hizo revisión de algunos de los modelos teóricos que se consideró eran los elegidos para contrastar lo que se pretendía indagar, además de que se investigó acerca del término de rendimiento escolar.

En el tercer capítulo se describió la metodología que se realizó para llevar a cabo este proyecto investigativo, en donde se incluyó el enfoque a seguir, el alcance, el planteamiento de las hipótesis correspondientes, la definición constitutiva y operacional de las variables, el tipo de estudio, la descripción de los participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y la determinación de las variables centrales y secundarias.

En el cuarto capítulo se expuso un análisis y discusión de los resultados obtenidos en relación a las variables que dieron guía a la investigación, tomando en cuenta el análisis de la información que fue realizado en el programa SPSS.

Finalmente, se presentaron las conclusiones obtenidas a partir de la realización de esta tesis, con las cuales se buscó dar respuesta a las preguntas planteadas dentro de la misma.

# CAPÍTULO I

## CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este primer capítulo se comenzó con la construcción del objeto de investigación, y se mencionaron las características y descripción de los antecedentes consultados, el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación, la justificación y la viabilidad de la misma.

### **Características de los antecedentes**

En referencia a la cantidad de investigaciones que se revisaron con el fin de conocer cómo se encontró el estado del arte del objeto de investigación que orientó esta tesis, se recopilaron, revisaron y analizaron un total de 32 reportes de investigación, de los cuales 27 fueron investigaciones cuantitativas aplicadas y 5 investigaciones mixtas que poseen en su estructura elementos tantos cuantitativos como cualitativos.

En primer término y de manera general, puede ser mencionado que de las 32 obras consultadas (libros, tesis, artículos, etc.) se obtuvieron los siguientes datos: 27 tienen un enfoque cuantitativo y 4 tienen un enfoque mixto; 11 fueron realizados en universidades, escuelas o regiones de España; 10 en México, 4 en Perú, 2 en Argentina, 2 en Venezuela, 1 en Colombia, 1 en Ecuador y 1 en Costa Rica; 12 fueron realizados en nivel superior, 7 en Nivel Medio Superior, 9 en secundaria y 4 en nivel primaria; 8 investigaciones fueron realizadas utilizando mayormente teorías propias de

la psicología, 1 utilizando mayormente teorías propias de la sociología; 1 investigación utilizando teorías propias de la educación y la pedagogía, 2 investigaciones apoyadas en teorías propias de la educación, la pedagogía, la psicología y la sociología y 21 fundamentadas en teorías propias de la psicología y la educación.

Del universo de investigaciones aplicadas analizadas, y de acuerdo a la ubicación mundial en que fueron realizadas, éstas quedaron ubicadas de la siguiente forma (tabla 1):

Tabla 1.  
*Investigaciones realizadas de acuerdo a su procedencia.*

<b>Investigaciones nacionales</b>	<b>Investigaciones internacionales</b>
10	22
31%	69%

De acuerdo al enfoque utilizado para la realización de las investigaciones consultadas, hubo un gran predominio en la cantidad de investigaciones de tipo cuantitativas realizadas, lo que puede ser observado en la tabla 2.

Tabla 2.  
*Investigaciones consultadas de acuerdo al enfoque utilizado*

<b>Cuantitativo</b>	<b>Mixto</b>	<b>Cualitativo</b>
27	4	1
84.4%	12.5%	3.12%

La utilización de cuestionario fue la técnica de recolección de datos que mayormente fue utilizada. Cabe agregar que en gran cantidad de las investigaciones analizadas se utilizó más de una técnica para la recopilación de datos, siendo la utilización de escalas de medición, las pruebas de evaluación psicológica y la

entrevista las que fueron mayormente mencionadas. La relación de instrumentos quedó de la siguiente manera (tabla 3):

Tabla 3.  
*Técnicas utilizadas para la recopilación de datos.*

<b>Tipo de instrumento (cuantitativo)</b>	<b>Tipo de instrumento (cualitativo)</b>	<b>Porcentaje</b>
Cuestionario		50
Escalas		44
	Guion de entrevista	13
Prueba		9
Otros		9

En relación a la cantidad de sujetos utilizados en las investigaciones consultadas, se obtuvo que las cantidades oscilaban entre los 30 y los 2000 participantes. El porcentaje de este dato se muestra a continuación (tabla 4).

Tabla 4.  
*Cantidad de sujetos en las muestras de las investigaciones revisadas.*

<b>Tamaño de muestra</b>	<b>Porcentaje de investigaciones</b>
Menor a 50	19
Entre 50 y 100	19
Entre 101 y 500	34
Más de 500	25
No definida	3

Respecto al nivel educativo al que fueron orientados los distintos procesos investigativos que se analizaron, el porcentaje quedó de la siguiente manera (tabla 5):

Tabla 5.  
Niveles educativos al que fueron orientadas las investigaciones revisadas.

Nivel superior	Nivel medio superior	Secundaria	Nivel básico
12 38%	7 22%	9 28%	8 12%

Dado que se trató de revisar investigaciones que utilizaran las mismas variables que se eligieron para la realización de esta tesis: rendimiento académico, autoestima y motivación, cabe mencionar que hubo trabajos en las que se utilizaron una, dos o las tres en un solo proceso, y el porcentaje correspondiente se expone a continuación (tabla 6).

Tabla 6.  
Principales variables utilizadas en las investigaciones revisadas.

Variable	Porcentaje de investigaciones
Rendimiento académico	13
Motivación	13
Rendimiento académico y motivación	38
Rendimiento académico y autoestima	27
Rendimiento académico, autoestima y motivación	6
Autoestima	3

Es de llamar la atención que el rendimiento académico (o bajo rendimiento académico) es un fenómeno multicausal y multifactorial, que ha sido analizado bajo la luz de teorías como la psicológica, educativa, social, familiar, entre otras y, en el que aspectos tan variados como el autoestima y la motivación, fueron contemplados para ser analizados en todas las fuentes consultadas; lo que habla de la complejidad del

fenómeno del bajo rendimiento con todas sus manifestaciones o como resultado de todo lo anteriormente mencionado.

### **Descripción de los antecedentes**

En este apartado fue descrita la información arrojada en la revisión de las investigaciones que han sido realizadas en relación a las variables elegidas para el presente proyecto investigativo.

#### **Rendimiento académico.**

El bajo rendimiento académico es un fenómeno que siempre ha estado presente dentro de las aulas escolares de cualquier nivel educativo y cualquier modalidad-presencial, a distancia, virtual, etc. ya que en un mismo grupo nunca falta uno o varios estudiantes que estén teniendo un rendimiento no adecuado o menor al esperado. Es por ello que a través del tiempo, distintos investigadores han dedicado tiempo en analizar esta problemática en la búsqueda del conocimiento de sus características, sus causas, resultados y posibles caminos para modificarlo, y así mejorar la situación de los alumnos que lo presenten.

En la revisión del estado del arte relacionado a las variables elegidas para la realización de la presente tesis: bajo rendimiento escolar, motivación y autoestima, se

encontró que ya ha habido esfuerzos importante por investigarlas y así tener una mayor idea y un mejor acercamiento sobre todo a lo que es o significa esta problemática.

Sobre las dos primeras variables mencionadas (bajo rendimiento académico y motivación), Bueno en el año de 1993 menciona que cuando los alumnos comienzan en la escuela poseen un cierto entusiasmo que gradualmente se transforma en rutina en la que el interés se centra en ser capaz de responder a los requerimientos formulados, y agrega que esa motivación dependerá en gran medida de distintos componentes personales como la autoeficacia, la autorregulación, la autoestima y sus expectativas de éxito para la tarea.

En 1997, Garido-Lecca realizó una investigación en la que quería determinar si existía alguna diferencia en la autoestima de adolescentes con bajo rendimiento escolar que cursaban la secundaria, utilizando para ello la aplicación de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños Revisada (WISC-R, por sus siglas en inglés) para determinar el coeficiente intelectual (CI) de los estudiantes que participaron y el test de Rorschach para evaluar la autoestima. Ella encontró que existe una diferencia significativa entre el grupo de estudiantes con un buen rendimiento escolar y el grupo de estudiantes con bajo rendimiento, y, de acuerdo a un índice incluido en la prueba Rorschach, estos últimos presentaban un puntaje mayor a la mediana, lo que indicaba que estaban más centrados y preocupados en sí mismos (eran más narcisistas), además de que desarrollaban un mayor esfuerzo para poder desenvolverse socialmente, tenían dificultades para la participación grupal y se sentían aislados de relaciones significativas con el entorno y estos aspectos estaban relacionados con una

baja autoestima. Finalmente, ella menciona además que los alumnos con bajo rendimiento académico tenían un pensamiento vacío, pesimismo, agresión encubierta, temor a perder el control, represión y ansiedad; pero agrega que toda la sintomatología detectada sería la consecuencia y no la causa del bajo rendimiento que presentan.

Más adelante en la línea del tiempo, González (2003), encontró que estudiantes con pocos libros en su casa y que pasan bastante tiempo en la calle los días lectivos (lo que supone que dedican poco tiempo a las tareas escolares), tienen problemas para controlar y planificar sus tareas escolares sin ayuda, así como para comprender los contenidos que deben aprender; ella además explicó que su motivación de logro hacia el aprendizaje no es demasiado alta (tanto basada en los exámenes como en la tarea), además de que presentan un número de asignaturas suspensas muy elevado y un bajo rendimiento académico en la escuela.

De la Orden (2005) obtuvo que los estudiantes con un bajo rendimiento académico presentan un pobre autocontrol y una baja comprensión en el estudio; agrega que este tipo de estudiantes suelen no tener intención de alcanzar títulos académicos de educación superior.

Caso y Hernández en 2007 obtuvieron resultados que les indicaban que la autoestima, el establecimiento de metas, el consumo de sustancias y las actividades de estudio influían en el rendimiento escolar de adolescentes mexicanos. En ese mismo año Montero, Villalobos y Valverde, en una investigación sobre el rendimiento académico de jóvenes de Costa Rica, encontraron que este dependía no solamente de la capacidad intelectual de cada persona, sino también de ciertas destrezas



emocionales –inteligencia emocional y motivación- para manejarse a sí misma y a su entorno.

También en el 2007, en una investigación con jóvenes de secundaria del estado de Hidalgo, Amador encontró que el bajo rendimiento estaba estrechamente relacionado a problemas de factores de bienestar psicológico como baja autoestima, problemas de socialización, ansiedad, entre otros; y de tipo familiar tales como núcleos familiares dañados, padres ausentes o distantes, entre otros. Agrega que además del bajo rendimiento, los factores mencionados pueden generar apatía y rebeldía en los estudiantes.

Drovandi (2010) al investigar sobre las causas del bajo rendimiento en estudiantes universitarios de la Universidad de Mendoza, Argentina encontró que efectivamente los estudiantes bajan su rendimiento en los últimos años de la carrera de Ingeniería informática, y era debido a que los alumnos destinaban mayor cantidad y calidad de tiempo a actividades laborales en empresas vinculadas a desarrollos informáticos, por lo que descuidaban sus deberes escolares.

En investigaciones más contemporáneas, específicamente en 2013, Cuasapaz y Rubio buscaron cuáles eran los factores que influían en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de educación básica de la Universidad de Sucre en la ciudad de Tulcán, Ecuador y expusieron que este se debía principalmente a que los padres estaban ausentes o periféricos y no les ponían atención a los niños; además de que ellos les llamaban con sobrenombres relacionados a ese bajo desempeño, lo que redundaba en una baja autoestima de los pequeños.

También en el año de 2013, en Chihuahua, México, Gordillo, Martínez y Valles investigaron el rendimiento académico en escuelas de Nivel Medio Superior, y encontraron que si el alumno trabaja y estudia, sus padres tienen un ingreso menor a los 8000 pesos mensuales y si consumen algún tipo de droga, implicará un menor desempeño académico.

En el estudio más reciente que se encontró en relación al bajo rendimiento escolar, Estrada y Trujillo (2016) hallaron que una de las variables internas al sujeto de estudio que mayormente afectaba el desempeño académico era la ansiedad ante situaciones de exámenes o pruebas, lo que además significaba una menor atención a las clases. También mencionaron que las dificultades específicas para el aprendizaje – problemas con las matemáticas o dificultades de lectura- eran otros factores para que se produjera un bajo desempeño escolar.

Finalmente, agregaron que la motivación y la expectativa de los estudiantes eran también factores que propiciaban un bajo desempeño, ya que una gran cantidad de los encuestados, tenían una pobre o muy baja motivación para el estudio.

Del universo de fuentes consultadas acerca del bajo rendimiento académico, pudo observarse que este fenómeno está fuertemente ligado a cuestiones de tipo emocional de los estudiante, como la autoestima, la motivación, la ansiedad o la depresión, y aunque también hubo casos en que las causas eran más bien de tipo exterior (relación parental o ausencia de los padres), hay indicios de que la presente investigación está orientada a obtener información y resultados que permitan definir si

la población estudiantil presenta las causas ya explicitadas del bajo rendimiento académico.

### **Autoestima.**

Desde ya hace tiempo, también ha habido trabajos investigativos orientados a buscar cuál es la relación entre el bajo rendimiento y el bajo autoestima, y es en ese sentido, que Broc en el 2000 encontró que el atractivo físico percibido se encuentra estrechamente unido a la autoestima y la depresión de los adolescentes participantes en su investigación; además de que también puede estar en la base de algunos trastornos psicopatológicos relacionados como la anorexia y la bulimia nerviosa o la ansiedad; agrega que todos estos aspectos tienen especiales implicaciones en el bajo rendimiento académico.

Siguiendo la misma línea de investigación sobre autoestima, en el 2003 González, Valdez y Serrano investigaron el autoestima en jóvenes aspirantes a ingresar a la licenciatura de psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UNAM en Toluca, para predecir cómo iba a ser su comportamiento y rendimiento cuando ya accedieran a la licenciatura, y encontraron que en función del género, las mujeres encuestadas consideraban que no valen nada y todo les sale mal, por lo que se podría considerar que tenían una baja autoestima que podría ser un factor predictor de afectación en su desempeño académico futuro; siendo que este aspecto coincidente con otras investigaciones previas relacionadas a ello. En relación a la edad, se encontró

que los sujetos de entre 18 y 22 años consideraban que se sienten perdedores e inseguros, en contraste con los de mayor edad que también participaron.

En el mismo orden de ideas, en el grupo de aspirantes se mostró una baja autoestima en las dimensiones de fracaso, trabajo intelectual, éxito y afectivo-emocional, lo que también puede ser un factor para que presenten un bajo rendimiento académico en algún punto de su vida escolar en la universidad, sobre todo si perciben que las cosas no se les dan como ellos quisieran.

Más adelante, García (2005) en su investigación sobre la autoestima y su relación con el bajo rendimiento académico puso a la luz que la autoestima no presentó diferencias significativas entre los hombres y las mujeres y que la autoestima tampoco presentaba diferencias significativas para los adolescentes con bajo, medio o alto rendimiento académico. Finalmente, ella encontró que la autoestima no estaba afectada principalmente por el rendimiento académico, sino por aspectos relacionados con el autoconcepto físico (la manera en que ellos se perciben físicamente ante los demás).

En el 2007, Gutiérrez, Camacho y Martínez en su investigación sobre autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes encontraron que los adolescentes con un bajo rendimiento escolar tenían una baja autoestima, además de que estos estudiantes tenían también una disfuncionalidad familiar. También hallaron que el sexo masculino predominaba en los adolescentes con un bajo rendimiento académico y que la disfuncionalidad familiar antes mencionada era un factor de riesgo para el desarrollo de la baja autoestima que traería problemas de bajo rendimiento escolar.

Caso y Hernández (2010) realizaron una investigación en una institución de Nivel Medio Superior en la ciudad de México, en la cual reportan que los sentimientos de valía personal y de eficacia personal, los cuales son componentes centrales de la autoestima, contribuyen al desarrollo de habilidades autorreguladoras asociadas con la conducta académica, tales como la organización de las actividades de estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje; además de que funcionan como el soporte para la formulación de metas dirigidas a la realización y dominio de una determinada tarea. Observaron además que la autoestima presenta un efecto directo sobre el consumo de sustancias y este a su vez con el bajo rendimiento escolar. Finalmente, expusieron que los sentimientos de minusvalía personal –componentes de la baja autoestima- afectan negativamente el funcionamiento del adolescente en los contextos en los que se desenvuelve, lo que pudiera desencadenar conductas de riesgo que afecten su rendimiento académico.

En 2013, Nicho investigó la relación existente entre el autoestima y el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho, Perú y resultó que del 100% de la muestra con la que trabajó, el 60% presentaba una baja autoestima, y que este aspecto sí tiene una relación directa e influencia en el rendimiento académico de los estudiantes encuestados.

Un año después, en un plantel de Navojoa, Sonora, México, Valdez, Cantúa, Balderrama y Martínez (2014) realizaron una investigación para conocer cuál era la relación entre el autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de ese plantel y

como parte de los resultados encontrados en la investigación, los autores reportaron que existe una relación entre el autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato, e incluso pudieron trabajar ese aspecto con una serie de talleres, conferencias, foros y pláticas que les permitió aumentar ligeramente el autoestima general de los participantes en la investigación.

Como último proyecto investigativo revisado como antecedente de la variable de autoestima, en el 2015 Yapura llevó a cabo una investigación cualitativa en una escuela primaria de Rosario, Argentina, en la que entrevistó a un grupo de docentes para conocer su impresión acerca de distintos aspectos de sus estudiantes, tales como autoestima, bajo rendimiento académico, relaciones familiares, entre otros. La autora encontró que la autoestima, a pesar de ser un aspecto inherente y relevante para el desarrollo del niño, no es trabajada con la debida importancia o no se aborda desde su complejidad. Esto se debe a que en muchas ocasiones los docentes se sienten abrumados por las problemáticas con las que conviven a diario en el aula o no se consideran capacitados para encarar las dificultades que le subyacen, además de la falta de personal especializado para mejorar los problemas que se generan y el poco compromiso de los padres a la educación de sus hijos.

Así mismo, ella reportó que muchos docentes reconocen que existen problemas de autoestima en los distintos grados de su escuela, y que está relacionada con el rendimiento académico, pero desconocen las herramientas para desarrollarla o bien no tienen los recursos para emprender tareas para mejorarla. Finalmente, ella agregó que

el niño con baja autoestima le costará integrarse y adaptarse a la situación escolar y por ende, también podría presentar problemas con el rendimiento académico.

Habiendo expuesto lo anterior, puede decirse que el autoestima es un componente afectivo complejo que puede ser tanto resultado o causa del bajo rendimiento académico de estudiantes de cualquier nivel educativo, además de que en la adolescencia es algo que puede ser afectado tanto negativa, como positivamente por factores externos al individuo, tales como la aceptación o la relación del grupo en el que esté inmerso.

Por las consideraciones anteriores, la estructura de la presente investigación será de mucho interés para definir si existe alguna relación entre estas variables en la población estudiantil del CCH y con ello coadyuvar a la generación de conocimiento sobre este importante tema.

### **Motivación.**

La motivación, como una variable que puede ser indagada como factor relacionado al bajo rendimiento académico, es un elemento que ha sido investigado en diversas ocasiones, siendo esta la que mayor cantidad de investigaciones proporcionó a la revisión de antecedentes de esta tesis.

La compilación de trabajos revisados comienza con uno realizado en 1994, en donde Núñez y González mencionan que en contextos educativos y sobre todo competitivos dentro del aula, es donde las autopercepciones de la habilidad dependen

de si se tiene un triunfo o no, y es ahí en donde pueden existir diferencias motivacionales y de rendimiento ente los estudiantes.

Los autores también manifiestan que los alumnos con bajo rendimiento parecen disfrutar más los momentos en que participan con grupos de aprendizaje cooperativo exitosos; y juzgan más positivamente sus capacidades, se sienten más merecedores de recompensas y se encuentran más satisfechos consigo mismo.

Tiempo después, Roces, Tourón y González (1995) en una investigación con estudiantes universitarios realizaron un análisis de algunos aspectos referidos a la motivación y estrategias de aprendizaje, y encontraron que los estudiantes con menor rendimiento académico son los que tienen una menor motivación y son los que además manifiestan utilizar menos estrategias de aprendizaje de todo tipo. Ellos agregan que la motivación es mayor cuanto mayor es el rendimiento: a mayor rendimiento mayor motivación intrínseca, menor ansiedad y menor motivación extrínseca.

En investigaciones más actuales, en el 2002 García, Orellana y Canales llevaron a cabo una investigación con estudiantes de psicología, en la que pusieron bajo la luz que las correlaciones significativas e inversas con el rendimiento académico son las motivaciones referidas a orientación a metas extrínsecas y ansiedad y la estrategia de aprendizaje que se refiere a aprovechamiento del tiempo y concentración. Por el contrario la constancia se relaciona positivamente con el rendimiento. Ellos también encontraron que en relación a la motivación, los puntajes más altos correspondieron a las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, valor de la tarea y autoeficacia para el rendimiento, aspectos que revelan la confianza del sujeto en sus



posibilidades de aprender y rendir adecuadamente, así como la importancia que le conceden a las asignaturas para su propia formación y el valor medio más bajo corresponde a la ansiedad, lo que implica un control sobre la misma, lo cual es un aspecto altamente positivo.

Un año después, Lozano (2003) dirigió una investigación para conocer cuáles factores incidían sobre el bajo rendimiento escolar en estudiantes de secundaria en cuatro institutos de Almería, España y descubrió que los estudiantes que repetían curso, y por lo tanto se iban haciendo mayores sin avanzar en la escuela, tenían una menor motivación; agregan que la valoración académica y afectiva en relación a el curso y los estudios de la madres, también eran factores que afectaban la motivación de los estudiantes con bajo rendimiento académico, ya que a medida que estas variables aumentaban, los alumnos se sentían más preocupados por no disgustar a aquellos a quienes apreciaban, se culpaban más de los aspectos negativos de su vida y sentían que su futuro dependía menos de sus estudios.

Más adelante en el tiempo, específicamente en el 2008, hubo dos investigaciones en Latinoamérica, en las que, primeramente Cardozo, analizó la motivación en estudiantes venezolanos del primer año universitario y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas, lo cual reveló que los estudiantes alcanzaban sus metas de aprendizaje no solo mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y volitivas, sino también mediante el despliegue de estrategias motivacionales tales como la autorregulación, el pensamiento crítico,

organización y aprovechamiento del tiempo y ayuda (que comprende el aprendizaje de otros y solicitud de ayuda a pares y profesores).

Por otro lado, en ese mismo año, Contreras, Caballero, Palacio y Pérez realizaron lo propio al investigar también los factores asociados al fracaso académico pero con estudiantes universitarios de Barranquilla, Colombia. Ellos mencionan que en referencia a la motivación interna o externa de los estudiantes de la muestra con la que trabajaron, se sentían desmotivados, sensibles e inestables, y eran intolerables ante situaciones académicas, lo cual era reforzado por situaciones extraacadémicas como los amigos, dificultades personales o familiares, entre otras; en donde todo esto eran factores que provocaban inasistencia a clases o no realizar sus tareas, lo cual a su vez, llevaba a tener un bajo rendimiento académico en sus estudios.

En el 2009, Sánchez y Pirela dirigieron una investigación en la que querían describir las motivaciones sociales -dentro de las cuales se incluyeron la motivación de logro, de afiliación y de poder- y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios de Venezuela y, en los resultados generales, encontraron que en la etapa de la vida estudiantil universitaria predomina la motivación de logro y la de afiliación, tanto por las presiones académicas, como las sociales en las que ellos están inmersos y, con respecto al rendimiento académico, refieren que la motivación de afiliación se relacionó de manera ligeramente inversa con el rendimiento académico, es decir, a mayor deseo de cooperación recíproca y de interacciones frecuentes, disminuye el desempeño educativo, pudiendo ser producto de la reducción del tiempo

dedicado a los estudios o la prevalencia del interés por la consecución de metas sociales sobre las académicas.

Flores y Gómez (2010) en su investigación sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos, tomando en cuenta las variables de percepción de autoeficacia, las atribuciones de éxito y fracaso y la motivación de logro, encontraron que a mayor rendimiento, mayor percepción de autoeficacia y más preocupación por el aprendizaje (meta de maestría) y se cree que el esfuerzo (atribución interna) es central para lograr el éxito y evitar el fracaso.

En contraste, cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, hay mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones (metas de desempeño), menor credibilidad en el esfuerzo y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben al maestro, la suerte o la dificultad de la tarea (atribuciones externas). Mencionan que los estudiantes de bajo rendimiento muestran una motivación orientada hacia la dependencia en el aprendizaje, caracterizada por metas de desempeño, atribuciones no controlables y una baja percepción de autoeficacia.

En el 2011, Maquilón y Hernández llevaron a cabo un proceso investigativo con relación a la influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional y obtuvieron que los estudiantes con un buen desempeño académico tenían motivaciones de alto rendimiento y utilizaban mejores estrategias para tener un enfoque profundo en su aprendizaje, mientras que los de bajo

rendimiento académico, tenían poca motivación y sus estrategias de aprendizaje eran muy pocas o muy básicas, lo que traía consigo un aprovechamiento limitado o escaso.

En el año de 2013, Vivar llevó a cabo una investigación también sobre la motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de primer grado de educación secundaria de una escuela de Perú en el área de inglés y expuso a la luz que al existir una correlación positiva baja y muy baja entre la motivación hacia el aprendizaje del área de Inglés en la mayoría de ellos, con cada uno de los criterios de evaluación de esta área curricular (Comprensión y Expresión Oral, Comprensión de textos, Producción de Textos y Actitud ante el Área) queda demostrado que el nivel normal, regular o medio de motivación que presentan los estudiantes se ve reflejado su nivel de rendimiento académico de logro en proceso, lo que significa que los estudiantes aún están en camino de lograr los aprendizajes previstos en el área de Inglés, para lo cual requieren acompañamiento del docente durante un tiempo razonable para lograrlo.

López (2013) y Márquez (2014) coincidieron en los resultados de sus investigaciones y obtuvieron que la motivación era un factor muy importante en el desempeño académico, la cual puede ser observada en estudiantes con motivaciones intrínsecas, metas futuras y mejores estrategias de estudio, mientras que por el otro lado, los estudiantes con un bajo rendimiento académico fueron aquellos con mayor cantidad de motivaciones externas o dependientes de factores internos (la suerte, el maestro, etc.), además de que estos últimos eran quienes tenían mayor probabilidad de

abandonar sus estudios en la etapa universitaria o no tenían intención de obtener algún título.

Becerra y Reidl (2015) obtuvieron algunos resultados sobre la motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato, en los que expresan que los alumnos de alto rendimiento opinaron que estudiar y prepararse para los exámenes es la condición de la que depende, en mayor medida, el obtener buenas calificaciones. No se observó lo mismo en los alumnos de bajo rendimiento, quienes indicaron que la posibilidad de obtener un buen promedio al final del ciclo es lo que determina el logro de buenas calificaciones, por lo que se interpretó que los alumnos de alto rendimiento refieren una variable propia de sí mismos que ellos mismos pueden controlar; mientras que en los alumnos de bajo rendimiento se alude a una variable externa que, en cierta medida, les resulta incontrolable.

Mencionan que en el estudio sí se encontró relación entre el rendimiento escolar y las tres variables cognoscitivas motivacionales: estilo atribucional académico, motivación de logro escolar y la autoeficacia académica (específicamente el factor “hacia las Operaciones cognoscitivas” de esta última).

Con referencia a la información relacionada a la variable de la motivación, puede decirse que aunque ya ha sido investigada desde distintas y variadas perspectivas, en la misma complejidad de su definición e interacción con los procesos educativos, radica el valor que le dará a la búsqueda de la relación que pueda tener con el bajo rendimiento académico de los estudiantes con los que se trabajará en la presente investigación.

## Balance de los antecedentes

Habiendo realizado la correspondiente revisión del estado que guardan los antecedentes de las variables elegidas como guía de la presente investigación, puede decirse que existe un panorama más amplio acerca de los caminos que ha seguido el curso de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas de los investigadores mencionados, a la vez que, se tiene un balance de lo que se buscará trabajar con la presente investigación.

Así, en relación a la variable de rendimiento académico hubo algunas investigaciones que merecen ser mencionadas por los resultados que obtuvieron, los cuales dan muestra que lo que se pretende ser investigado en la presente tesis no está alejado de la realidad; y un primer ejemplo de ello es que al igual que lo encontrado por De la Orden (2005), que menciona que los estudiantes con un bajo rendimiento académico presentan un pobre autocontrol y una baja comprensión en el estudio, lo que se observa en la realidad dentro del contexto del CCH, en donde se orientará la presente investigación.

En otro orden de ideas, autores como Caso y Hernández (2007), Montero, Villalobos y Valverde (2007), y Amador (2007), encontraron que el bajo rendimiento estaba influido por elementos el autoestima, el establecimiento de metas, el consumo de sustancias, actividades de estudio, destrezas emocionales, inteligencia emocional, motivación, problemas de socialización, ansiedad o núcleos familiares disfuncionales;

demostrando con ello la importancia y la complejidad multifactorial de una problemática como el bajo rendimiento académico.

En concordancia con los resultados anteriormente mencionados, Cuasapaz y Rubio (2013) en su investigación también encontraron que las relaciones parentales disfuncionales o periféricas redundaban en baja autoestima en los hijos, lo que a su vez provocaba un bajo rendimiento académico en ellos.

Finalmente, dentro de los aspectos a ser considerados en el estudio de las variables de rendimiento académico y motivación, Estrada y Trujillo (2016) hallaron que las variables internas al sujeto de estudio que mayormente afectaban el desempeño académico era la ansiedad ante situaciones de exámenes o pruebas, la motivación y la expectativa, lo que además significaba una menor atención a las clases, lo que demuestra que existe una relación no tan lejana entre estas dos variables, lo cual se intentará dilucidar con la elaboración de la presente investigación.

En referencia a la relación de la variable de autoestima con el rendimiento académico, los resultados encontrados en las investigaciones consultadas, hubo coincidencias entre autores tales como Broc (2000), González (2003) y García (2005) quienes encontraron que entre población joven –adolescentes y adolescentes tardíos– era más común manifestar trastornos psicopatológicos relacionados con la auto percepción física o sentimientos de minusvalía o inseguridad, siendo esto más común en la población femenina, resultando así en posible bajo rendimiento académico durante su estadía universitaria, exacerbándose en los momentos de dificultad.

Una relación directa entre baja autoestima y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, fue la que Nicho (2013) encontró al exponer que más de la mitad de la muestra que investigó, presentó esa disfuncionalidad emocional.

Mención aparte merece lo realizado por Balderrama y Martínez (2014), ya que ellos encontraron que si existe una relación entre la baja autoestima y el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, por lo que también trabajaron esa problemática con actividades como talleres, cursos, pláticas, etc., para lograr modificar un tanto esa situación, reafirmando lo expresado por Núñez y González (1994) en el sentido de que los estudiantes con bajo rendimiento presentan mejoras en los resultados académicos al trabajar de manera colaborativa en actividades colectivas.

En lo que respecta a la variable de motivación, ha habido concordancia en los resultados encontrados en investigaciones de autores como Roces, Tourón y González (1995), García, Orellana y Canales (2002), y Lozano (2003) en donde se demostró que los estudiantes con menor rendimiento académico eran los que tenían una menor motivación intrínseca (la basada en mejores creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, valor de la tarea y autoeficacia para el rendimiento) y, que por el contrario, eran quienes tenían mayormente una motivación extrínseca basada más bien en los sentimientos generados por la relación con quienes los apreciaban.

Lo anterior se explica tomando en cuenta que cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, hay mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones (metas de desempeño), menor credibilidad en el esfuerzo y mayor



credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben al maestro, la suerte o la dificultad de la tarea (atribuciones externas).

En relación con lo anterior, Maquilón y Hernández (2011) obtuvieron que los estudiantes con un buen desempeño académico tenían motivaciones de alto rendimiento y utilizaban mejores estrategias para tener un enfoque profundo en su aprendizaje, mientras que los de bajo rendimiento académico, tenían poca motivación y sus estrategias de aprendizaje eran muy pocas o muy básicas, lo que traía consigo un aprovechamiento limitado o escaso.

Todo lo incluido en el presente apartado, puede ser interpretado como que las variables elegidas –motivación y autoestima- para ser investigadas en relación con el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, son elementos complejos y dinámicos de la personalidad de los individuos, por lo tanto, pueden llegar a ser capaces de impedir o coadyuvar un buen desempeño en distintas áreas del ser humano.

El trabajo que representa el presente proyecto investigativo buscará descifrar si es que existe una relación entre las variables elegidas, lo que, en caso de que así sea, también propiciará la generación de futuras líneas de investigación que permitan modificar la autoestima o la motivación de los estudiantes del CCH, para con ello buscar mejorar el rendimiento académico que prevalece en la actualidad.

## Planteamiento del problema

Como profesionalista de la salud mental y cuya labor está relacionada en gran medida en la educación, es muy importante y necesario realizar aportaciones reales y concretas que busquen modificar sustancialmente el desempeño que los estudiantes puedan tener dentro de las aulas escolares del nivel medio superior, por lo que la investigación plasmada en estas líneas fue planteada tanto para generar conocimiento que permita reducir los índices de bajo rendimiento escolar en la preparatoria en donde fue realizada, como para para obtener un crecimiento y desarrollo personal importante que permita seguir conociendo el fenómeno educativo elegido para la realización de esta tesis.

El bajo rendimiento escolar es una problemática actual que está afectando de manera negativa a la juventud de nuestros días, aunque también es de gran importancia resaltar que en la mayoría de los casos viene precedida o provocada por aspectos personales de los individuos que la sufren, es por ello que se planteó realizar la investigación descrita, para indagar si es que la motivación y el autoestima son las causas que les impide cursar sus estudios de manera funcional o exitosa.

Desde la perspectiva personal del autor de estas líneas, en Durango no ha habido una real atención y solución a la problemática presentada a lo largo de la extensión de este producto, por lo que es muy necesario que haya una investigación pertinente y actual que permita demostrar cuáles pueden ser las posibles causas del bajo rendimiento escolar.

Es así que se brinda la recomendación de que sea realizada el presente proyecto para conocer si el autoestima y la motivación son las causas que pueden estar impidiendo un adecuado aprovechamiento escolar de parte de los estudiantes de una escuela preparatoria en Durango, ya que esta etapa de estudio viene a ser un área de crecimiento y desarrollo personal que en opinión del que esto escribe, es un periodo en el que pueden presentar problemas de distintos tipos una gran cantidad de nuestro jóvenes estudiantes.

Dada la experiencia profesional del investigador, al haber sido testigo de innumerables casos en que los estudiantes presentaron un bajo rendimiento académico en Nivel Medio Superior (NMS), surge la pregunta ¿por qué es que los estudiantes reprueban constantemente?, lo que lleva a investigar las causas de la problemática que da orientación a este proyecto investigativo.

Dada la complejidad del problema y la gran cantidad de variables que pudieron ser relacionadas con el bajo rendimiento académico, se decidió elegir la motivación y el autoestima como posibles factores relacionados cercanamente a dicho fenómeno, debido a que son dos de los componentes de la personalidad que pueden tener una mayor afectación durante la adolescencia, además de que es de interés personal el conocer de qué manera están relacionados a la problemática elegida.

Acerca del escenario en que se realizó la investigación que da título a este proyecto, fue el CCH de la UJED, el cual nace en el año de 1973 como resultado del esfuerzo por orientar la educación hacia un sistema que tienda a democratizar sus estructuras y que permita a su vez, la formación de estudiantes mejor capacitados,

ligados al medio ambiente y con la capacidad de integrarse a él, como motor de cambio social.

El CCH es una preparatoria pública que alberga a casi 1500 estudiantes en dos turnos –matutino y vespertino- además de que cuenta con dos modalidades – escolarizada y semiescolarizada-. El aprendizaje que en ahí se imparte está basado en el modelo educativo en base a competencias en todas las asignaturas y especialidades.

El CCH, como otras instituciones de ese nivel educativo, tiene un porcentaje de alumnos que a lo largo de su estadía en ella, presentan un bajo desempeño escolar en una o varias de las materias que se llevan dentro de la currícula escolar, siendo una cantidad variada en relación a opción técnica elegida, cuatrimestre que se lleva (1º, 2º, 3º, etc.) o a materia que corresponda (inglés, matemáticas, informática, etc. ); modificándose así la cantidad de alumnos que presentan el fenómeno arriba mencionado durante un periodo escolar.

En relación a la cantidad de estudiantes por grupo y turno en la modalidad escolarizada, en donde fue realizada la presente investigación, la información quedó resumida en la tabla 7.

Tabla 7.

*Cantidad de estudiantes por grupo y turno en la modalidad escolarizada del CCH.*

<b>1 Sem.</b>	<b>Mat.</b>	<b>Vesp.</b>	<b>3 Sem.</b>	<b>Mat.</b>	<b>Vesp.</b>	<b>5 Sem.</b>	<b>Mat.</b>	<b>Vesp.</b>
A	36	37	A	45	22	A	38	40
B	40	38	B	35	22	B	35	25
C	41	40	C	35	23	C	44	25
D	39	36	D	41	14	D	45	24
E	43	35	E	38	13	E	40	30
F	38	42	F	32	15	F	42	23
G	37	35	G	31	19	G	35	
H	38	39	H	36	36	H	42	
I	39	33	I	19		I	47	
J	42	39	J	29				
K	39		K	48				
L	44							
SUB	476	374		389	164		368	167
TOTAL								
TOTAL				1938				

### Preguntas de investigación

1. ¿Qué relación existe entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del CCH -UJED?
2. ¿Qué relación existe entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes del CCH -UJED?
3. ¿Qué relación existe entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del CCH-UJED?

### Objetivos de investigación

1. Identificar la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes del CCH-UJED.

2. Identificar la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del CCH-UJED.
3. Determinar la relación existente entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del CCH-UJED..

## **Justificación**

A lo largo de la historia ha habido reformas a la educación e intentos por aplicarlas en la búsqueda de una mejora de las condiciones educativas de los alumnos de nivel superior, pero no ha habido esa preocupación por saber qué es lo que realmente le sucede en lo personal a los adolescentes que están cursando las escuelas y colegios de nivel medio superior en el país, ni mucho menos en el Estado, para después realizar un producto que permita prevenir en lo posterior su manifestación o buscar su modificación trabajando directamente con los principales protagonistas del proceso de E-A .

Con base en lo anterior, la investigación fue conveniente porque con ella se buscó generar un proyecto final que coadyuve a la institución educativa, para reducir los índices de bajo rendimiento escolar con los alumnos de generaciones futuras, además de que se tracen estrategias para fomentar un mejor rendimiento académico trabajando sobre la motivación o el autoestima, en caso de que así sea requerido. La tesis tuvo relevancia social porque fue dirigida a una población vulnerable a presentar un bajo rendimiento escolar con su tenga como una posible consecuencia un deficiente

aprovechamiento escolar. Este proyecto fue viable debido a que se contó con recursos humanos, financieros y materiales, además de que se tuvo el acceso a una institución educativa que contaba con estudiantes con características necesarias para llevarla a cabo.

Con la elaboración del presente trabajo de investigación se buscó contribuir a la disminución de los índices de bajo rendimiento escolar a través de una posible aplicación posterior, en el sentido de detectar y prevenir conductas negativas futuras y/o problemas emocionales, sociales o personales que pudieran presentar los estudiantes.

La presente investigación fue conveniente y estuvo justificada su realización debido a que actualmente no se poseen registros o se tiene conocimiento de que ya haya sido realizada anteriormente en el estado de Durango o en alguna de las instituciones de Nivel Medio Superior (NMS) una tesis con esta temática, a la vez de que a partir de su elaboración, se proyecta generar líneas de investigación que permitan diversificar y ampliar el conocimiento teórico y metodológico para la realización de proyectos investigativos en el futuro, que contribuyan en la reducción del índice de bajo rendimiento escolar en el CCH-UJED o en otras instituciones de NMS u otro nivel educativo.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO – REFERENCIAL

En este capítulo se describen distintas posturas teóricas y conceptuales de los términos medulares de la tesis, de los cuales se adaptó una para cada variable principal de la investigación. Se comienza por la motivación, la autoestima, y finalmente el rendimiento académico.

#### **La motivación**

El término “motivación” tiene su origen en la palabra latina “motus” que significa “movimiento” y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida (Vivar, 2013).

Bajo la luz de la psicología, la motivación es definida como la necesidad o el deseo que activa nuestro comportamiento para alcanzar una meta, para lo cual, todas las personas debemos tener suficiente activación y energía, un objetivo claro, la capacidad y la disposición de emplear esa energía durante un periodo de tiempo específico lo suficientemente largo para alcanzar esa meta. Este constructo, como afirma Núñez (1996, como se citó en García y Dómenech, 2002.) no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar.



Dentro del aula, la motivación es el interés del estudiante por su propio aprendizaje o por las actividades que lo dirigen a él; ese interés puede adquirirse, mantenerse o aumentarse en función de elementos intrínsecos o extrínsecos.

Complementando lo anterior, Hernández (2013, p. 46) menciona que la motivación siempre ha representado una variable con una gran importancia dentro del rendimiento académico de los estudiantes, reflejada en el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación.

En los apartados siguientes, se describe una serie de teorías y modelos teóricos relacionadas a la motivación, destacando sus ideas principales con el fin de elegir la más conveniente para ser la que guíe el presente proceso investigativo.

### **Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger.**

Para comprender esta teoría, primeramente se tiene que visualizar que uno de los postulados principales de los modelos cognitivos motivacionales, es que el objetivo cognitivo principal es el de establecer congruencia entre la conducta y las cogniciones, o entre las cogniciones mismas. Cuando aparecen incongruencias entre las mismas, aparece lo que Festinger (1957, como se citó en Chóliz, 2009) denominó disonancia cognitiva, y es ahí cuando el individuo se esfuerza por eliminar el malestar producido por la misma mediante estrategias cognitivas o conductuales tales como:

- Cambiar la creencia personal
- Modificar la conducta

- Intervenir en el ambiente
- Añadir nuevos elementos cognitivos

Donde la magnitud de la disonancia será mayor cuanto mayor sea la relevancia y la proporción de los elementos discordantes.

Con base en lo anterior, se han señalado distintas situaciones características en la génesis de la disonancia, tales como las de elección libre, condescendencia forzosa o justificación de la realización de una tarea excesiva, por lo que la disonancia generada tendrá un efecto decisivo sobre la necesidad de congruencias para incitar al sujeto a la realización de aquellas conductas motivadas precisas para restaurar la congruencia cognitiva.

En otras palabras, la teoría consiste en la idea de que el individuo siempre trata de establecer una armonía interna y una congruencia o consistencia entre sus actitudes, opiniones conocimientos y/o valores, es decir, hay una tendencia hacia la consonancia entre cogniciones.

De acuerdo a lo anterior, Festinger (1975, como se citó en Ovejero, 1993) propone que hay una serie de situaciones en las que se supone la existencia de la disonancia cognitiva:

- a) Casi siempre existe disonancia después de haber tomado una decisión
- b) Suele existir disonancia después de haber intentado obtener un comportamiento que está abiertamente en desacuerdo con la opinión privada mediante la oferta de un premio o la amenaza de un castigo.

- c) La exposición accidental o forzosa a nueva información puede crear elementos cognoscitivos disonantes con la cognición existente.
- d) La abierta expresión de desacuerdo de un grupo lleva a la existencia de disonancia afectiva entre sus miembros.
- e) Cuando ocurre un acontecimiento de una fuerza capaz de producir una reacción uniforme en todo el mundo, es probable que haya una disonancia colectiva.

Por las consideraciones anteriores, la disonancia y la consonancia pueden ser definidas como relaciones de “todo o nada”, tomando en cuenta que si dos elementos son relevantes el uno para el otro, la relación entre ellos es disonante o consonante.

No obstante que la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger fue una de las que más impacto académico y social generó al momento de su creación (Chóliz 2009), está más bien orientada solamente a los procesos cognitivos que son generados en el individuo a partir de estímulos externos para crear la motivación de elección, y, para la realización del análisis de esa variable se busca una teoría que incluya no solo elementos cognitivos, sino también elementos de tipo emocional.

## Teoría atribucional de la motivación.

Bernar Weiner expone que la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos o los fracasos se caracterizan de acuerdo con tres dimensiones:

1. Locus o la ubicación de la causa interna o externa de la persona.
2. La estabilidad o si la causa permanece igual con el tiempo y en diferentes situaciones.
3. Carácter incontrolable o si el individuo puede controlar la causa.

Weiner considera que estas tres dimensiones influyen de manera significativa en la motivación escolar porque repercuten en la expectativa y el valor (Woolfolk, 2010). La dimensión de estabilidad, por ejemplo, parece estar muy relacionada con las expectativas futuras. Si los estudiantes atribuyen su fracaso a situaciones estables, como la dificultad de la materia, tendrán la expectativa de fracasar en esa materia en el futuro; no obstante, si atribuyen el resultado a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, esperarían mejores resultados para la siguiente ocasión. El locus interno/externo podría estar cercanamente relacionado con el autoestima Weiner (2000, como se citó en Woolfolk, 2010.) si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, el éxito generará orgullo y un incremento en la motivación, en tanto que el fracaso afectará la autoestima. La dimensión del carácter controlable está relacionada con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o vergüenza, por ejemplo, si un estudiante se considera responsable por su fracaso, se sentirá culpable; si se considera

responsable del éxito, se sentirá orgulloso. Fracasas en una tarea que no puede controlar le provocaría vergüenza o enojo.

La teoría de la atribución de la motivación sugiere que las explicaciones que las personas dan a sus conductas, y, en particular a sus propios éxitos o fracasos, tienen una fuerte influencia en los planes y desempeños futuros. Una de las principales características de esa atribución es si ésta es interna y está bajo el control del individuo o si esta es externa y fuera de control del mismo.

Esta teoría no será utilizada para el respaldo de esta investigación debido a que está mayormente orientada a la motivación basada en percepciones subjetivas sobre los posibles resultados futuros en base a acontecimientos presentes del individuo, y uno de los propósitos principales de la tesis es investigar la motivación personal que puede generarse por los sucesos personales en sí basados en el momento en que se está viviendo o el presente de los individuos a ser involucrados en la investigación.

### **Teorías conductuales de la motivación.**

Las teorías conductuales ven la motivación como un incremento en la tasa o en la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento, que resulta de repetidas conductas en respuesta a estímulos o como consecuencia del reforzamiento. Según Skinner (1968) el condicionamiento operante no incluye nuevos principios que expliquen la motivación: la conducta motivada no es sino respuestas aumentadas o continuadas producidas por contingencias efectivas de reforzamiento.

Parafraseando a este autor, un estudiante motivado para aprender elige una tarea, persiste en ella y se esfuerza por tener éxito; donde todas estas son conductas. Los procesos internos que acompañan a las respuestas (pueden ser necesidades, ideas y/o emociones) no explican por fuerza el comportamiento. El estudiante exhibe su conducta motivada porque fue reforzada para hacerlo y porque en su entorno encuentra reforzadores eficaces.

Las teorías conductuales no distinguen motivación de aprendizaje, sino que se sirven de los mismos principios para explicar cualquier conducta, y aunque el reforzamiento motiva a los estudiantes, sus efectos en la conducta no son automáticos, sino que dependen de la interpretación que ellos les den.

La motivación que explica este tipo de teorías, es de la llamada extrínseca, que, de acuerdo a Reeve (1994, como se citó en Mateo, 2001.) por su lugar externo de proveniencia, es aquella provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.

Las teorías conductuales no serán tomadas en cuenta para la realización de esta investigación, ya que están más orientadas a la motivación que viene de fuera del individuo o a los estímulos o castigos que pueden ser utilizados para obtener ciertas respuestas o resultados específicos o buscados, mientras que, en otro orden de ideas, se pretende indagar acerca de la motivación personal intrínseca o interna de los sujetos o los estímulos que surgen más bien de su interior.

### ***Modelo teórico de la motivación de Pintrich.***

Partiendo desde una definición clásica de motivación, Núñez (2009), la define como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Así, el nivel de activación, la elección de un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta.

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Nuñez, 2009.) pueden ser distinguidos tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica:

- a) El primer elemento a considerar es el *componente motivacional de valor*, el cual está estrechamente relacionado a los motivos, propósitos o razones para adentrarse en la realización de una actividad, e implica que entre la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en ese caso, que la lleve a cabo o no. Ya en la realidad, este componente puede ser enunciado cuando un estudiante se pregunta a sí mismo ¿por qué hago esta tarea?
- b) El segundo componente de la motivación académica según estos autores, es la *expectativa*, la cual a su vez está conformada por las autopercepciones o

creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. Para este elemento, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (ya sea generales o específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. En la vida real, este elemento puede ser percibido cuando un estudiante se hace la pregunta ¿soy capaz de hacer esta tarea?

c) El último componente es el *afectivo*, el cual incluye los sentimientos, emociones y las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Este elemento da sentido y significado a las acciones y moviliza la conducta hacia la consecución de metas emocionales deseables y adaptativas, y se hace presente cuando el estudiante se pregunta ¿cómo me siento con esta tarea?

Orientando los tres elementos anteriormente descritos a la actividad académica, será muy complicado que los estudiantes estén motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideren incapaces para realizarlas; o si creen que no está en sus manos hacerlas; o si le provoca ansiedad o aburrimiento.

Para tener una mejor perspectiva de lo que el autor quería exponer, a continuación se explicarán de manera más amplia lo que es el modelo teórico de la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales dentro del contexto escolar.

*El componente de valor.*

Feather (1982, como se citó en Núñez, 2009) describía a los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no hacer; además de que



planteaba que los valores emergen de las reglas sociales al igual que las necesidades psicológicas individuales y guían a los comportamientos individuales en distintos contextos. Así, y de acuerdo a lo que planteaba este autor, distintos individuos con diferentes valores, considerarán las diferentes metas con distintos grados de atracción, de tal forma que su motivación para llegar a distintas metas se basaría, al menos en parte, en sus valores.

La probabilidad de lograr una determinada meta influía en el comportamiento, de tal forma que una meta valiosa podría perder interés para el individuo si la expectativa de lograrla era muy baja.

En otros estudios, Eccles, et al. (1983, como se citó en Núñez, 2009) propusieron un modelo de elección que situaba a las expectativas personales y a los valores como determinantes primarios del rendimiento y de la elección. Así, ellos obtuvieron cuatro aspectos que configuraban el valor de las tareas; valor de logro, valor intrínseco, el valor de la utilidad y el valor de coste. A continuación se amplía cada uno de estos términos.

- a) El valor de logro es definido como la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea.
- b) El valor intrínseco es la satisfacción que obtienen las personas de su actuación o el desarrollo de una actividad, o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito.
- c) El valor de utilidad es la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las de los estudios o las metas sociales.

d) El valor de coste puede ser definido como todos los aspectos negativos que implica el compromiso con cualquier tarea. Aquí son incluidos los estados emocionales negativos anticipados (como ansiedad y/o miedo al fracaso o al éxito) y la cantidad de esfuerzo necesario para tener éxito en las distintas tareas o actividades.

#### *El componente motivacional de expectativa.*

Este componente del modelo teórico en revisión destaca el papel central que desempeña el self tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado, y un par de elementos importantes en su configuración son las autopercepciones y el autoconcepto.

Núñez (2009) asume que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene de sí misma en distintas áreas, y afirma que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre distintos aspectos de sus cogniciones (percepciones de control y de competencia y capacidad; pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.).

Desde una perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración, e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos, y a su vez, constituye una importante base de

conocimientos acerca de las capacidades personales, logros, preferencias, valores, metas, etc.

Siguiendo a Núñez (2009) el autoconcepto está formado tanto por autopercepciones (vertiente descriptiva o autoimagen), como por la valoración de las mismas (vertiente valorativa o autoestima), por lo que se puede decir que está constituido por la interacción de la imagen y la autoestima.

En conjunto con lo anterior, otro de los elementos que van configurando el autoconcepto proviene del feedback proveniente de fuentes de carácter social que incluye a maestros, padres e iguales.

Uno de los conceptos claves que también tiene que ver con el autoconcepto es el de “possible selves” (posibles “yoes”) que constituyen un elemento de indudable importancia de cara a explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación (Núñez, 2009). El autoconcepto no solo está formado por autoesquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino que también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos, y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. El concepto de possible selves refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del Yo, e incluye los “yoes” deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Estos “yoes posibles” representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por lo tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida se debe cambiar en el futuro respecto a cómo se es en la actualidad.

Los autoesquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales, por lo que constituyen un importante incentivo para la conducta futura; por lo tanto, los posibles selves pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta y hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida, además de que pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la propia autopercepción de la propia persona acerca de sí misma.

Pintrich consideraba que las expectativas de autoeficacia eran clave para que los alumnos se comprometieran con la tarea y logaran aprenderla (Linnenbrik y Pintrich (2003, como se citó en Montero y De Dios, 2004, p. 191) en donde además afirmaba que esas creencias de autoeficacia influían no solo en la motivación hacia la tarea, sino también en el comportamiento y los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento durante la realización de la actividad del aprendizaje.

Parafraseando a Pintrich, las creencias de autoeficacia tienen un papel más relevante en fases posteriores del proceso de ejecución de la tarea, y esas atribuciones pueden modificar la percepción que se tiene de la autoeficacia, las expectativas de éxito y el valor otorgado a la tarea; significando esto que existe una significativa interacción entre los diferentes elementos motivacionales a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, en el que los estudiantes pueden modificarlos antes, durante y después de la actividad.

### *El componente afectivo y emocional de la motivación.*

Este componente se refiere a las reacciones afectivas y emocionales que suscita una determinada tarea o actividad, en la que puede haber una variedad de reacciones afectivas que podrían ser relevantes a nivel motivacional: (enfado, orgullo, culpabilidad, ansiedad, etc.) (Nuñez, 2009).

Entre las emociones asociadas a contextos sociales, como en el aula, pueden ser diferenciadas las emociones dirigidas a uno mismo de aquellas que otras dirigidas a los demás, aunque ambas funcionan de modo entrelazado; Pintrich (1994, como se citó en Montero, 2004.) resalta la relación entre las creencias emocionales y la influencia que determinadas características del contexto educativo pueden tener sobre la motivación de los alumnos.

Este autor decía que la motivación del estudiante va más allá del propio individuo ya que, aunque este tiene un papel más activo en la regulación de su motivación, se ve claramente influido por el contexto, y este a su vez es modificado por el comportamiento del alumno.

Dado que este modelo teórico es el que se consideró más integral e incluyente de distintos aspectos que son considerados en conjunto para que se produzca la motivación intrínseca en los individuos - el valor que se le da a las situaciones o vivencias en el presente del individuo, las expectativas a futuro o posibles resultados de la conducta o el proceder del individuo y las emociones como complemento de ese elemento que motive al individuo a realizar una acción o seguir un camino específico-,

así como que es las que más relación tiene a lo que se pretende investigar en relación con la motivación y el bajo rendimiento académico, además de que se cuenta con la versión al español del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) creado por Pintrich; el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (el CEAM-II), es que se ha decidido adoptarla para que sea el respaldo teórico de la presente investigación.

### **La autoestima**

En función de la teorías y las investigaciones revisadas previamente a la realización de la presente investigación, la autoestima puede ser considerada como una variable que incide de manera positiva o negativa en la motivación escolar; al observarse que cuanto mayor sea la autoestima, mayor es el rendimiento académico Ramírez et al. (2005, como se citó en Gutiérrez et al., 2007). Así mismo, dado que es otra de las variables que fue elegida como parte de este trabajo, a continuación se explicará de manera más profunda, para tener una mejor comprensión del término, además de que se presentará un grupo de modelos teóricos que se han dado a la tarea de explicar de manera más amplia lo que es ese constructo, de los cuales se hará mención de la elegida para respaldar teóricamente esta tesis.

Según De Garrido-Leca (1997) la autoestima domina la vida subjetiva del individuo determinando en gran medida sus pensamientos, sus sentimientos y su conducta; y a primera vista parece tratarse de un fenómeno exclusivamente individual,

personal o idiosincrático, sin embargo, el autorretrato del individuo no constituye una obra estrictamente subjetiva, sino es más bien un retrato más o menos claro basado en la información de su experiencia social.

Gil (1998, como se citó en García, 2005.) menciona que la autoestima se manifiesta como uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz; y la autoestima eficiente tiene las siguientes características: aprecio, aceptación, atención, autoconciencia, apertura y bienestar. En complemento con la idea anterior, Harter (1988) define la autoestima como la autovalía global que hace el sujeto de sí mismo y agrega que está influida por la percepción de competencia o adecuación a las diferentes dimensiones del autoconcepto.

Papalia et al. (2005) mencionan que la autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que los individuos hacen acerca de su propio valor y se basa en la creciente capacidad cognoscitiva para describirse y definirse a sí mismos (p. 393).

En este momento cabe mencionar que el autoconcepto y la autoestima a menudo se utilizan de manera indistinta y se puede llegar a pensar que son lo mismo, aun cuando tienen distintos significados. El autoconcepto es una estructura cognoscitiva, lo que uno cree que es, mientras que la autoestima es un sentimiento general de valía personal que incorpora los autoconceptos en todas las áreas de la propia vida, de manera que es el "juicio general" de lo que uno vale como persona (O'Mara et al. (2006, como se citó en Woolfolk, 2010, p. 91.).

Finalmente, resulta oportuno mencionar que según Caso (2010, como se citó en Valdez, et al, 2014.)

una de las asociaciones que más se ha investigado es la existente entre la autoestima y el desempeño académico, y es en ese sentido que diversas investigaciones han informado de la comparación de estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar donde éstos últimos presentan baja autoestima, sentimientos de ineficacia personal y ausencia de expectativas. Estudios realizados por DuBois et al. (1998), Owens (1994) y Hoge et al. (1995) con muestras considerables de adolescentes, refuerzan parcialmente estos hallazgos al destacar correlaciones positivas significativas entre la autoestima y el rendimiento académico en sus respectivas investigaciones (p.146).

Por lo tanto, y dado que se considera que el autoestima es un elemento componencial importante en el desarrollo humano, y que además está muy cercanamente relacionado al rendimiento académico, es que se decide incluir esta variable en la conformación estructural de la presente investigación, buscando encontrar la relación entre la autoestima, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de Nivel Medio Superior del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

### **Modelo teórico de autoestima de Wilber.**

Ken Wilber (1995, como se citó en Steiner, 2005.) señala que la autoestima está vinculada con las características propias del individuo, el cual hace una valoración de



sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de consciencia que exprese sobre sí mismo.

Complementa lo anterior con que el autoestima es la base para el desarrollo humano e indica que el avance en el nivel de consciencia no solo permite nuevas miradas del mundo y de sí mismo, sino que impulsa a realizar acciones creativas y transformadoras, aunque para que ese impulso sea eficaz, exige que haya conocimiento de cómo enfrentar las amenazas que se presenten y de cómo materializar las aspiraciones que motivan al individuo.

La necesidad anteriormente mencionada, aumenta en la misma proporción que lo hacen los desafíos a enfrentar, entre los cuales sobresale la necesidad de defender la continuidad de la vida a través de un desarrollo equitativo, humano y sustentable (tomándolo desde su definición de aquello que puede mantenerse en el tiempo por sí mismo, sin ayuda exterior y sin que produzca una alteración o escasez de los recursos existentes).

Siguiendo a Wilber (1995, como se citó en Steiner, 2005, p. 21.) en referencia a la conformación de la autoestima, menciona que el Yo y la autoestima se desarrollan gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad; en ese sentido, cada etapa aporta impresiones, sentimientos y razonamientos sobre el Yo, dando como resultado un sentimiento generalizado de valía o incapacidad.

Para el desarrollo de la autoestima en todos los niveles de actividad, se necesita tener una actitud de confianza frente a sí mismo y actuar con seguridad frente a

terceros, ser abiertos y flexibles, valorar a los demás y aceptarlos como son; siendo el individuo capaz de ser autónomo en sus decisiones, tener comunicación clara y directa, poseer una actitud empática, asumir actitudes de compromiso y poseer optimismo para las actividades a realizar.

Parafraseando al autor respecto a la construcción de la autoestima, esta se construye diariamente con la interacción con las personas que rodean al individuo, siendo el autoconocimiento de sí mismo un elemento central que debe poseerse para ello. Se menciona también que el contacto con personas equilibradas, constructivas, honestas y constantes coadyuvará a que se desarrolle una personalidad sana que posea actitudes positivas que permitan desarrollarse con mayor éxito y mayor autoestima.

Para referir las bases de la autoestima, Wilber (1995, como se citó en Steiner, 2005, p. 27.) expone que esta se apoya en tres elementos esenciales:

- La aceptación total, incondicional y permanente de sí mismo.
- El amor.
- La valoración de los padres o las figuras significativas del individuo.

El modelo teórico de Wilber está más orientado a la conformación de la autoestima como resultado de relaciones interpersonales y aspectos subjetivos como el amor, y aunque estos elementos son importantes para su desarrollo, este modelo deja de lado los aspectos cognitivos, los cuales, en opinión del que este escribe, son un componente también importante y necesario para la integración de la autoestima en los individuos, ya que desde que se nace se cuenta con una mente sensible a lo que

sucede alrededor, que constantemente está aprendiendo y adquiriendo conocimientos provenientes tanto de experiencias personales, como de interacciones con el medio, es por esto mencionado, que no será tomada en cuenta para respaldar la presente tesis.

### **Modelo teórico de autoestima de McKay y Fanning.**

McKay y Fanning (199, como se citó en Steiner, 2005, p. 18.) exponen que la autoestima se refiere al concepto que se tiene sobre la propia valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo ha recabado el individuo durante su vida; en donde los millares de impresiones y evaluaciones ahí reunidos se conjuntan en un sentimiento positivo hacia sí mismo o, por el contrario, en un sentimiento de no ser lo que se espera que sea.

Para estos autores, uno de los elementos que el hombre posee es la conciencia de sí mismo, es decir, la capacidad de establecer una identidad y darle valor; y agregan que los problemas con la autoestima residen en la capacidad de juicio del individuo, en donde el juzgarse y rechazarse a sí mismo produce un daño considerable a las estructuras psicológicas que se posee.

En complemento con lo anterior, la autoestima se encuentra estrechamente ligada con la aceptación incondicional del individuo y con el ejercicio de sus aptitudes, ya que ambas son fuentes de estímulo, cabiendo mencionar que la disciplina severa, las críticas negativas y las expectativas irreales de los adultos (en el caso de la conformación de la autoestima en niños) son muy destructivas.

Al analizar la autoestima y su importancia para el individuo, McKay y Fanning (1999, como se citó en Steiner, p. 20.), exponen que el autoconcepto y la autoestima juegan un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto y una autoestima positivos es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpreta la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Por lo tanto, la autoestima es la clave del éxito o del fracaso para comprendernos y comprender a los demás y es requisito fundamental para una vida plena. La autoestima es la reputación que se tiene de sí mismo. Tiene dos componentes: sentimientos de capacidad personal y sentimientos de valía personal.

En otras palabras, la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Es un reflejo del juicio que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (comprender y superar problemas) y de su derecho de ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades). Es sentirse apto, capaz y valioso para resolver los problemas cotidianos.

De ahí, la importancia de un autoconocimiento sensato y autocrítico para poder reconocer tanto lo positivo como lo negativo de los rasgos del carácter y conducta. La autoestima es importante en todas las épocas de la vida, pero lo es de manera especial en la época formativa de la infancia y de la adolescencia, en el hogar y en el aula.

McKay y Fanning (1999, como se citó en Steiner, 2005, p. 23.) señalan que el punto de partida para que un niño disfrute de la vida, inicie y mantenga relaciones positivas con los demás, sea autónomo y capaz de aprender, se encuentra en la valía personal de sí mismo o lo que es llamado autoestima. Ellos agregan que la comprensión del individuo logra de sí mismo, está en asociación con una o más emociones respecto de tales atributos.

Ellos exponen que a partir de la edad de 3 a 5 años, el niño recibe opiniones, apreciaciones y/o críticas acerca de su persona o sus actuaciones, por lo que puede decirse que el primer bosquejo de quien es él proviene, entonces, desde afuera o de la realidad intersubjetiva, no obstante, durante la infancia, los menores no pueden hacer la distinción entre objetividad y subjetividad y todo lo que escuchan acerca de sí mismos o del mundo constituyen una realidad única, por lo que los contenidos que se adquieran llegarán en forma definitiva como una verdad irrefutable más que como una apreciación rebatible.

Según estos autores, la conformación de la autoestima se inicia con los primeros comentarios o acciones que el niño recibe principalmente de sus padres, quienes son las figuras de apego o más significativas a su edad, y complementan diciendo que si los mensajes negativos son emitidos al niño de forma recurrente, indiscriminada y acompañados de gestos que enfatizan la descalificación, estos tendrán una profunda resonancia en la identidad y la autoestima del niño.

Ellos también revelan que en los inicios de la adolescencia (aproximadamente 11 años de edad) con la instauración del pensamiento formal, el joven podrá

conceptualizar la sensación de placer o displacer adoptando una actitud de distancia respecto de lo que experimentan, probando así la fidelidad de los rasgos que él mismo, sus padres o su familia le han conferido de su imagen personal.

Por lo tanto, y de acuerdo a los planteamientos anteriores, las personas más cercanas afectivamente el individuo – padres, familia, profesores o amigos- son las que mayormente influyen y potencian/dificultan la formación del autoestima y dependerá de los sentimientos y expectativas de la persona a la que se siente ligado afectivamente el individuo. Si los sentimientos son positivos, el niño recibirá un mensaje que le agradará y le hará sentir bien, aumentando su autoestima; por el contrario, si los sentimientos son negativos, la sensación que el individuo percibe le causará dolor, y en definitiva, provocará rechazo a su propia persona y el descenso de su autoestima.

McKay y Fanning (1999, como se citó en Steiner, 2005, p. 32.) señalan que en la autoestima existe una valoración global acerca de sí mismo y del comportamiento de su Yo y agregan que puede manifestarse en cinco dimensiones:

- a) La dimensión física o el sentirse atractivos.
- b) La dimensión social o los sentimientos de sentirse aceptados y pertenecer a un grupo.
- c) La dimensión afectiva o la auto percepción de diferentes características de la personalidad.
- d) La dimensión académica o el enfrentar con éxito los estudios escolares, además de la autovaloración de las capacidades intelectuales o creativas.
- e) Dimensión ética o la autorrealización de valores o normas.

Aunque las teorías y modelos teóricos sobre el autoestima revisadas para la conformación del presente capítulo brindan definiciones y argumentos muy parecidos sobre la variable analizada, se considera que siempre hay un elemento distintivo que es el que le da la orientación final a los enunciados del autor de cada una de ellas, y, en este caso, la teoría de McKay y Fanning, refiere a la autoestima como un elemento componencial de la personalidad que se genera mayormente a partir de la interacción del niño o adolescente con los padres, por lo que no se tomará en cuenta para ser el respaldo teórico de esta tesis, ya que se busca una teoría o modelo que brinde una mayor cantidad de elementos personales o individuales relacionados al desarrollo de la autoestima.

### **Modelo teórico de autoestima de Coopersmith.**

Coopersmith (1976) conceptualiza la autoestima como la evaluación que el individuo hace de sí mismo expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indica la extensión en la cual el individuo se cree capaz, significativo y exitoso. En este caso, la autoestima es subjetiva, y se agrega que el sujeto puede o no aprobar el resultado de dicha percepción (p. 5).

El mismo autor plantea que existen distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona reacciona ante situaciones similares de forma distinta, teniendo

expectativas desiguales ante el futuro o reacciones y autoconceptos disímiles. Él caracteriza a las personas con alta, media y baja autoestima.

Complementando lo anteriormente descrito, cabe mencionar que el desarrollo de la autoestima es un proceso que se lleva a cabo mediante una serie de fases que permiten su desarrollo, y según Coopersmith (1990, como se citó en Válek, 2007.) esas fases son las siguientes:

El grado de trato respetuoso, aceptación e interés que el individuo recibe de las personas significativas de su vida

- a) La historia de éxito, el status y la posición que el individuo tiene en el mundo.
- b) Los valores y las aspiraciones por las cuales estos últimos pueden ser modificados e interpretados
- c) La manera singular y personal de responder a los factores que disminuyen la autoestima, ya sea que el individuo minimice, distorsione o suprima las percepciones de las fallas propias y las de los demás.

Parafraseando a este mismo autor, las personas desarrollan un concepto de sí mismas de acuerdo a cuatro elementos:

- El significado o la forma en que la persona considera que es amada por las personas significativas en su vida y el grado de aprobación que reciben de ellas.
- La competencia que se auto atribuye



- La virtud o adhesión a las normas de ética o moralidad incidentes en su contexto.
- El poder o el grado en que influyen en sus propias vidas y en las de los demás.

Lo anterior se complementa con que la autoestima no es un concepto estático, sino que puede disminuir, aumentar o mantenerse; por lo tanto, las personas pueden experimentar las mismas situaciones de formas diversas, teniendo expectativas distintas sobre el futuro o reacciones desiguales ante los mismos estímulos u otras opiniones sobre conceptos similares.

Respecto a los tipos de autoestima que existen, siguiendo a este autor, hay cuatro dimensiones a ser consideradas, las cuales se caracterizan por su amplitud y radio de acción en el individuo:

1. El autoestima en el área general, que consiste en la evaluación que el individuo realiza y mantiene de sí mismo en relación con su imagen corporal y sus cualidades personales, en donde además considera su capacidad, productividad, importancia y dignidad. Esta dimensión contiene implícito un juicio personal expresado en la actitud a sí mismo.

2. El autoestima en el área académica es la evaluación que un individuo hace y mantiene de sí mismo en referencia a su desempeño en el ámbito escolar.

3. El autoestima en el área familiar, que es la evaluación que el individuo hace y mantiene sobre sí mismo en relación con sus interacciones con los miembros de su familia.

4. El autoestima en el área social que es la evaluación que el individuo hace y mantiene sobre sí mismo en relación con sus interacciones sociales.

Atendiendo a lo anterior, puede decirse que el individuo realiza múltiples estimaciones de sus frecuentes interacciones consigo mismo y con el ambiente en el que se desarrolla, revisando constantemente cómo es que eso influyen en él, para después, y de acuerdo a la satisfacción que eso le brinde, va a asumir una actitud hacia sí mismo; resultando esto en una reciprocidad entre los estímulos del ambiente y la actitud que el individuo va a mostrar hacía sí mismo en función de ello.

Con base a los planteamientos anteriormente realizados, el modelo teórico de Coopersmith será elegido para ser el respaldo teórico del presente proyecto de investigación, dado que es el más integral e incluyente de elementos a ser considerados en relación a la conformación del autoestima, además de que también considera 4 grandes áreas de influencia del autoestima en el individuo, incluyendo la dimensión académica, en donde cabe mencionar que será el área en donde se investigará la relación que se tiene con el rendimiento académico de los estudiantes del CCH-UJED. Así mismo, se cuenta con la versión ya traducida al español del inventario de Autoestima de Coopersmith, lo cual viene a ser una herramienta necesaria para la obtención de datos acordes al tema en investigación.

## Rendimiento académico

Desde que existe la educación escolarizada formal, el constructo de rendimiento académico, ha estado presente para definir cómo es el desempeño de los estudiantes dentro de las instituciones educativas de cualquier nivel; desde educación básica hasta profesional, este término abarca no solo lo que las palabras en sí pueden significar, sino que dentro de él también deben ser consideradas actitudes, aptitudes, aprendizajes, resultados numéricos, entre otros. A lo largo del tiempo, diversos autores han descrito el rendimiento académico de distinta forma; desde definiciones simplicistas, hasta las más complejas e integrales que incluyen en su conformación una mayor cantidad de elementos a ser considerados.

Con referencia a lo anterior, y con el fin de que el lector tenga una aproximación con las distintas concepciones que se le han atribuido al constructo del rendimiento académico, desde una definición simple, Pizarro (1985, como se citó en Pérez, 2007, p. 41.) dice que el rendimiento es definido como la relación que existe entre el esfuerzo y la adquisición de un provecho o producto; lo que coincide con Jiménez; (2000, como se citó en Edel, 2003.) quien postula que el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparados con la norma de edad y nivel académico. En el mismo orden de ideas Fuentes y Romero (2002, como se citó en Colmenares y Delgado, 2008.) definen el rendimiento académico como la relación ente lo que el alumno debe aprender y lo aprendido.

En concepciones desde otra perspectiva, y considerando otros agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, Montero et. al. (2007, como se citó en Colmenares y Delgado, 2008.) indican que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido por el alumno.

En el contexto de la educación, el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación Pizarro (1985, como se citó en Pérez, 2007.) y es él mismo, quien desde una perspectiva del estudiantes, quien define ese mismo rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos, siendo además, que este tipo de rendimiento académico puede ser entendido también en relación a un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Por otro lado, bajo la luz de definiciones que mayormente incluyen la mención de boletas de calificación o documentos institucionales como instrumento para medir el rendimiento de los estudiantes, Torres y Rodríguez (2006) señalan que el rendimiento académico consiste en alcanzar un nivel de conocimientos que se evidencie en un área o materia, confrontado con su edad y nivel académico o con la norma, siendo que además, y de acuerdo con los siguientes autores, que ese nivel puede ser cuantificable de manera numérica con una calificación.

Tournon (1984, como se citó en Montero, Villalobos y Valverde, 2007.) en concordancia con lo que se ha venido exponiendo, menciona que tradicionalmente, el rendimiento académico se expresa en una calificación cuantitativa y/o cualitativa, una nota que, si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje, o si se quiere, del logro de los objetivos preestablecidos.

En el mismo orden de ideas, Vicente (2000) demuestra que las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares son un instrumento eficaz y eficiente para ser ocupadas como medición del rendimiento académico, el cual a su vez, y vale la pena mencionar, será uno de los indicadores que se utilizará para definir operativamente a los participantes de la presente investigación a realizar.

Gutiérrez y Montañez (2012) proponen que el rendimiento académico sea el reflejo de la obtención de conocimientos que adquiere un alumno o alumna de un grado educativo a través de la institución educativa, este nivel cognitivo que la escuela otorga al estudiante puede ser expresado mediante una calificación.

Siguiendo la misma línea, Pérez, Ramón y Sánchez (2000); Vélez y Roa (2005) citados por Hernández (2013) mencionan que:

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que interactúan en la persona que aprende, y ha sido definido como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.

En una definición más incluyente de otros aspectos a ser considerados además del propio desempeño académico, Carrasco (1985, como se citó en Pérez, 2007.) define ese rendimiento como la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayor parte de los casos) que evalúa el nivel alcanzado por el estudiante.

El rendimiento académico es un fenómeno multifocal y es en este mismo orden y dirección que Edel (2003) explica que el rendimiento académico debe centralizarse en el esfuerzo y la habilidad del estudiante; sin embargo, la importancia de éste radica en cómo se relaciona con otras variables, por ejemplo: calificaciones, niveles de inteligencia e incluso con niveles socioeconómicos y socioculturales; agrega además que el rendimiento académico tiene una amplia complejidad y variedad de definiciones; no obstante, afirma que esta gama de enunciados solo se explican por cuestiones de semántica.

En concordancia con lo anterior, De la Orden (2003, como se citó en Colmenares y Delgado, 2008.)

Propone la idea de la multidimensionalidad del producto educativo, enmarcando el concepto de rendimiento académico en un conjunto de relaciones complejas, por cuanto este ha sido definido como producto inmediato de la educación y de la aptitud para aprender; pero esa aptitud a su vez está ligada a la actitud efecto de rendimientos educativos específicos acumulados a lo largo del tiempo, integrados en

estructuras cognitivas, pensamientos y prácticas mediados por lo escolar formal, en el marco de dimensiones culturales y sociales de cuya identificación depende la predicción de futuros rendimientos en el aprendizaje escolar.

Marchessi (2003) expone también que el fracaso escolar –otra denominación para el bajo rendimiento- es un fenómeno multinivel en el que se ven involucrados factores ya sean personales del estudiante, o ajenos a él como la familia, la sociedad, el sistema educativo, el centro docente o el aula misma.

En el orden de los planteamientos anteriormente realizados, el rendimiento académico puede ser considerado como la medida en que un estudiante es evaluado en relación a cómo es que está desempeñándose en el área escolar, al mismo tiempo, es el resultado de múltiples y variados elementos de origen mayormente académico, aunque, en concordancia con algunos otros autores (De la Orden, Morales, Edel, Ruiz, Paz y Palacios) y teorías revisados, también deben ser considerados aspectos de tipo emocional, cognitivo, social y personales que permitan definir cómo es que un estudiante está desarrollándose en cualquier nivel educativo que esté cursando.

Por las consideraciones anteriores, el rendimiento escolar es un proceso dinámico, activo y multicausal que será un componente importante en la realización del presente proyecto investigativo, por lo que era necesario e importante incluir la mención de diversos autores, para que hubiera una clarificación y primer acercamiento del término que permitiera ubicar los alcances, niveles y orientaciones que este puede tener dentro de los componentes que lo conforman.

## **El bajo rendimiento académico.**

Así como existe un constructo para determinar al conjunto de elementos que deben ser considerados para definir el desempeño de los estudiantes, existe la contraparte negativa, o lo que es el llamado bajo rendimiento académico, el cual es designado a grandes rasgos para denominar al mal desempeño que puede tenerse dentro de una institución educativa de cualquier nivel académico.

Resulta oportuno mencionar que, al igual que el desempeño académico en general, el bajo rendimiento también ha sido investigado y descrito por diversos autores, los cuales le han dado distintas perspectivas en relación a los elementos que deben ser considerados para decir que un estudiante está presentando esta problemática.

Para efectos de la descripción del bajo rendimiento académico, a continuación se hace mención de algunas concepciones que distintos investigadores le han atribuido, y es en ese sentido, que se comenzará enlistando las definiciones que incluyen menos factores a ser considerados, en comparación a las que señalan a la problemática en cuestión, como un fenómeno complejo y multifactorial.

Sikorski (1996, como se citó en Palacios y Andrade, 2007) señala que el bajo desempeño académico y el fracaso escolar son considerados elementos en donde se observa una gran pérdida de potencial, por lo que se les supone como un riesgo debido a las consecuencias adversas en el desarrollo de la vida, especialmente en áreas con las cuales se relaciona como es la salud física y mental, desórdenes de conducta, el



embarazo adolescente, el consumo de sustancias adictivas, la delincuencia y el desempleo.

De acuerdo con lo que explica Ruiz (2007) el bajo rendimiento escolar es cuando nos encontramos con alumnos que no han adquirido en el tiempo previsto, de acuerdo con los programas establecidos y las capacidades intelectuales, los resultados que se esperan de él; y agrega que es un problema con múltiples causas y repercusiones y en el que están implicados factores de diversa índoles, ente los que cabría destacar tres: factores individuales del alumno, factores educativos y factores familiares.

De la orden (2001) expuso que el término bajo rendimiento escolar está relacionado con expresiones como fracaso escolar, rechazo escolar o fallo escolar, y hacen referencia a un déficit o inadecuación de las adquisiciones instructivas de los estudiantes de acuerdo con los estándares generalmente aceptados.

Por otro lado, en una clasificación más completa del fenómeno a ser revisado, se tienen definiciones más complejas que toman en cuenta no nada más el desempeño del estudiante, sino también otros factores de tipo externos a los que suele atribuírsele el bajo rendimiento académico que presenten.

Se tiene por ejemplo que Forero (1991, como se citó en Drovandi, 2010.) dice que el rendimiento académico es el indicador de la productividad de un sistema educativo que involucra prestadores (docentes, personal directivo o administrativos), usuario (estudiantes o comunidades) y condiciones espacio-temporales de operación o

de contexto del proceso. El contexto es de carácter socio-institucional, pues abarca las influencias provenientes de la estructura de la sociedad y de la estructura institucional.

Desde otra perspectiva, Morales (1999, como se citó en Paz-Navarro, et al. 2009.) expone que el bajo rendimiento escolar es resultado de un complejo mundo que envuelve al estudiante, a sus cualidades individuales, como la inteligencia, aptitudes y capacidades; su medio socio-familiar y su realidad escolar, por lo que su análisis resulta bastante complejo

Edel (2003) dice que el bajo rendimiento académico es el resultado de la interacción de variables tales como los factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los estudiantes y nivel de pensamiento formal que ellos tienen.

Complementa lo anterior con que hay tres factores que determinan el rendimiento escolar de los estudiantes:

- La motivación escolar
- El autocontrol
- Las habilidades sociales

Después de la revisión de definiciones del bajo rendimiento escolar, puede llegarse a la conclusión de que es un fenómeno educativo complejo que, aunque ya ha sido investigado desde distintas perspectivas y momentos de la historia, se observa que sus causas y resultados son múltiples y muy variadas; pudiendo ser desde las que son

externas a los estudiantes o las llamadas internas o que surgen de ellos, por lo que en la presente investigación se investigará cuál es la relación que tiene esta variable con las de autoestima y motivación, las cuales serán descritas en párrafos posteriores.

## **La Educación Media Superior**

La educación media, también llamada bachillerato y preparatoria, supone de 3 a 6 años de escolaridad. En México inició en 1867, cuando el doctor Gabino Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria, con objeto de formar a los futuros profesionales (Villa, 2000).

En México existen dos vertientes del Nivel Medio Superior (NMS): el bachillerato general y la educación tecnológica, y estos a su vez, se imparten en tres modalidades: el bachillerato general o propedéutico, el tecnológico o bivalente y la educación técnico-profesional.

Como parte de los esfuerzos que se han realizado para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del año 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB; (Secretaría de Educación Pública, 2013)

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están:

- La adopción del marco curricular común (MCC) al bachillerato
- El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias
- La implantación del perfil del docente y del directivo
- La instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB.

La Dirección General del Bachillerato impulsa que sus planteles ingresen al SNB y, también, promueve activamente que los demás subsistemas coordinados por ésta, realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema de alta calidad educativa.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

En este apartado se describe el camino o ruta a seguir para la elaboración del presente estudio, de acuerdo a los modelos metodólogos de investigación más comúnmente utilizados.

#### Enfoque de investigación

Como inicio de este capítulo, primeramente se buscó clarificar lo que es una investigación, y aunque existen una gran cantidad de autores y definiciones de lo que es el término, se eligió solamente una definición que expresara lo que es ese proceso; con base a lo anterior, Bhattacharyya (2006) expresa que “la investigación pretende desarrollar una disciplina básica mediante la resolución, iluminación y ejemplificación de un problema teórico; por lo que puede decirse que su propósito básico es mejorar el conocimiento y entendimiento” (p. 23). Después de lo anterior expuesto, dentro del proceso de la investigación, existen tres enfoques básicos los que pueden ser utilizados para su desarrollo:

- Enfoque cualitativo.
- Enfoque cuantitativo.
- Investigación-acción.

En relación a la estructura de cada uno de los enfoques arriba mencionados, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), se tiene que el enfoque cualitativo posee las siguientes características:

- a) El investigador plantea un problema, pero sin un proceso claramente definido, el cual se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación.
- b) El investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa que ocurre, por lo cual se dice que este es un enfoque que el enfoque cualitativo es más un proceso inductivo que va de lo particular a lo general.
- c) En este enfoque no se prueban hipótesis, y se van generando durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio.
- d) Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados y no se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de datos está orientada en obtener las perspectivas y los puntos de vista de los participantes (emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos, sin dejar de lado las interacciones entre individuos, grupos o colectividades).
- e) Se utilizan técnicas de recolección de datos tales como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupos, evaluación de experiencias personales, registros de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades, entre otros.

- f) El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría; reconstruyendo la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.
- g) Este enfoque evalúa el desarrollo natural de los sucesos, sin manipularlos o estimularlos con respecto a la realidad.
- h) Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos.
- i) El enfoque cualitativo postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades; además de que son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio. Son las fuentes de datos.
- j) El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.
- k) Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas o que sus estudios lleguen a replicarse.

En síntesis, el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de

representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista e interpretativo y se fundamenta en sí mismo.

Por otro lado, la investigación cuantitativa, según Briones (1996), está directamente basada en el paradigma explicativo, el cual utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales.

Desde otra perspectiva, Del Río, Candelas y Ramírez (2007) exponen que la investigación de tipo cuantitativa consiste en estudios cuyos datos pueden analizarse en términos de números; se basa en los planes originales y sus datos se analizan e interpretan con más prontitud. Bisquerra (1988, como se citó en Del Río et al. 2007) complementa lo anterior explicando que en la concepción cuantitativa de la ciencia, el objetivo consiste en establecer relaciones causales que supongan una explicación del fenómeno.

Bajo la luz de Galeano (2004) el enfoque cuantitativo tiene en su estructura las siguientes características:

- a) El investigador es considerado exterior a la realidad social a ser observada y no se involucra con el problema, sino que lo analiza orientando el resultado y asumiendo una realidad estable.
- b) Este paradigma va a buscar la verdad comprobable científicamente.



- c) El investigador busca descubrir leyes o principios generales (a partir de la generalización de los datos), acudiendo a sistemas estadísticos de muestreo que cuantitativamente sean representativos a poblaciones más amplias.
- d) Los datos son concebidos como duros, rigurosos y confiables.
- e) La validez y confiabilidad se basa en procesos matemáticos.
- f) La formulación conceptual de una realidad social es punto de partida y referente obligado del trabajo investigativo.
- g) Todas y cada una de las etapas del proceso investigativo bajo este paradigma son claramente delimitadas en el espacio y en el tiempo; además de que es una secuencia claramente marcada con un patrón preciso y predecible.
- h) Las hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables surgen del problema que se estudia.
- i) El proceso de recolección de la información será con base en conceptos empíricos medibles derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales.
- j) El proceso hipotético-deductivo que caracteriza a este paradigma será dado con una fase de deducción de las hipótesis conceptuales, para luego seguir con la operacionalización de las variables, la recolección y el procesamiento de los datos, la interpretación y la inducción que busca contrastar los resultados empíricos con el marco conceptual que fundamente el proceso deductivo.
- k) La estadística será la herramienta utilizada para analizar la realidad.

Un último enfoque que surge a mediados del siglo XX como herramienta para investigar y modificar los hábitos alimenticios de los pobladores americanos durante la segunda guerra mundial, dada la escases de algunos alimentos, es el de investigación-acción, el cual, en líneas generales según Oliveira & Waldenez (2010) es una metodología científica que parte del diálogo y, por medio de este, los participantes involucrados (investigadores y personas inmersas en el cotidiano en el que se va a actuar) van a investigar su realidad concreta, buscando una mejor comprensión sobre los problemas centrales por ellos elegidos, actuando en propuestas conjuntas y persiguiendo su resolución, o por lo menos una mayor concientización sobre sus orígenes y posibles soluciones.

Para Jacobs (1985, como se citó en Oliveira & Waldenz, 2010), la investigación acción presenta las siguientes características:

- Es una experiencia concreta que se inscribe en un mundo real y no solamente en el pensamiento.
- La selección de una problemática y la definición de sus objetivos no se hace a partir de la teoría o de hipótesis a negar o confirmar, sino en función de una situación global concreta.
- Los investigadores no trabajan con grupos artificiales compuestos de individuos aislados socialmente, sino con grupos reales dentro de su contexto habitual.

- Persigue un cambio efectivo en los grupos instituciones o medios concernientes.
- Los objetivos pueden ser definidos por los iniciadores del proyecto y por el conjunto de los participantes o por una parte de ellos y de grupos comprometidos en el proceso de investigación.
- Tiene un interés en sí misma como apoyo a un proceso global de transformación.
- Los investigadores están comprometidos en el proceso; no son solamente observadores de la realidad y también participan y actúan sobre ella.
- Es un proceso multidisciplinar que realiza en pequeña escala, y lleva a generalizaciones con el fin de guiar acciones posteriores o poner en evidencia principios y leyes.
- Las hipótesis son inducidas por la observación de hechos.
- Los resultados deben apoyar estrategias a desarrollar para la modificación o resolución de la problemática detectada (p. 11).

Tomando en cuenta las características de cada uno de los enfoques explicados, cabe resaltar que se elegirá el enfoque cuantitativo para la realización de la presente tesis, esto principalmente debido a que se pretende recolectar información con el fin de comprobar las hipótesis planteadas con herramientas estadísticas y con base al fundamento teórico mencionado en el capítulo dedicado a tal fin; lo cual permitirá estudiar la relación entre las variables propuestas para así, generalizar los resultados a

través de la muestra elegida, para relacionarlos a la población de la que procede, y así también explicar el por qué sucede el fenómeno seleccionado.

### **Alcance de la investigación**

Para este apartado del presente proyecto investigativo, Hernández et al. (2006) mencionan que dentro del paradigma cuantitativo se tienen cuatro tipos de alcances: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo, los cuales se refieren al grado de “causalidad” que se pretende alcanzar con un estudio determinado.

A continuación se dará una breve explicación de lo que es cada uno de ellos y cuál será el elegido para ser guía de la presente investigación.

Toro y Parra (2006) mencionan que la diferencia para elegir uno u otro alcance estriba en el grado de desarrollo del conocimiento respecto al tema por estudiar y a los objetivos planteados; ellos además explican que los estudios exploratorios tienen como objetivo esencial familiarizarnos con un tema desconocido o poco estudiado o novedoso. Esta clase de investigaciones sirve para desarrollar métodos para utilizar en estudios más profundos.

En concordancia con lo anterior, Duverger (1975, como se citó en INEGI, 2005) explica que los estudios exploratorios recaban información para reconocer, ubicar y definir los problemas a investigar; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología a utilizar o para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo.

En referencia a los estudios descriptivos, Hernández et al. (2006) explican que estos únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refieren, o sea, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. Ellos agregan que este tipo de estudios buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas para describir lo que se investiga.

Arias (1999) y Toro y Parra (2006) y coinciden con él en el sentido de que los estudios descriptivos sirven para analizar cómo son y se manifiestan un fenómeno y sus componentes, además de que agregan que estos estudios miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación.

La presente investigación fue realizada con un alcance explicativo correlacional, en el que se buscó conocer cuál es la relación existente entre la autoestima, la motivación y el bajo rendimiento académico como variables de estudio elegidas para la realización de la misma.

Con relación al alcance correlacional de las investigaciones, Hernández et al. (2006) exponen que tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular; en él se mide el grado de asociación entre las variables involucradas, para luego medir y analizar la

correlación existente. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba.

El valor de este tipo de investigaciones radica en saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas, y con ello buscar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

Siguiendo también a Del Río et al. (2007) la investigación correlacional pretende ver cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos o variables entre sí, o si no se relacionan, por lo que existe concordancia entre lo expresado por los autores acerca de lo que implica este enfoque y el procedimiento a seguir para la elaboración del presente proyecto investigativo.

Finalmente, los estudios explicativos según Hernández y et al. (2006) van más allá de la simple descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimiento de relaciones entre conceptos, es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales.

Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, y su estructura es más compleja, además de que incluye los propósitos de los demás alcances y proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno al que hace referencia.

## Hipótesis de investigación

En palabras de Briones (1996) una hipótesis es una suposición o conjetura sobre características con las cuáles se da en la realidad el fenómeno social en estudio; mientras que para Behar (2008) es el eslabón necesario entre la teoría y la investigación que nos lleva al descubrimiento de nuevos hechos; y es con base a estos planteamientos, además del alcance correlacional que tiene la presente investigación, que las hipótesis centrales serán estructuradas de forma tal que se busque la relación entre las variables propuestas, para lo cual se enlistan las siguientes:

H<sub>11</sub>: “Existe una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

H<sub>12</sub>: “Existe una relación positiva entre la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

H<sub>13</sub>: “Existe una relación entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

Su contraparte, las hipótesis nulas, quedaron definidas de la siguiente manera:

H<sub>01</sub>: “No existe una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

H<sub>02</sub>: “No existe una relación positiva entre la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

H<sub>03</sub>: “No existe una relación entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

### **Definición constitutiva o conceptual de variables centrales.**

Utilizando el marco teórico seleccionado para respaldar la presente investigación, se realiza la siguiente definición conceptual de las variables elegidas:

- a) Rendimiento académico: Es un conjunto de relaciones complejas, por cuanto este ha sido definido como producto inmediato de la educación y de la aptitud para aprender; pero esa aptitud a su vez está ligada al efecto de rendimientos educativos específicos acumulados a lo largo del tiempo, integrados en estructuras cognitivas, pensamientos y prácticas mediados por lo escolar formal, en el marco de dimensiones culturales y sociales de cuya identificación depende la predicción de futuros rendimientos en el aprendizaje escolar (De la Orden (2003, como se citó en Colmenares y Delgado, 2008.).
  
- b) Motivación: Es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Así, el nivel de activación, la elección de un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales (Núñez, 2009).



- c) Autoestima: Coopersmith (1967) define la autoestima como "el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta" (pág. 5).

### **Definición operacional de las variables.**

Parafraseado a Hernández et al. (2006) una definición operacional sería el conjunto de procedimientos que especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable, o en otras palabras, una definición operacional señala el cómo o con qué se medirán las variables involucradas en una investigación.

Las variables elegidas para la presente investigación serán definidas de la siguiente manera:

- a) Rendimiento académico: promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes del CCH-UJED.
- b) Motivación: CEAM-II Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Roces, Touron y González, 1995).
- c) Autoestima: Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión al español de Prewitt-Díaz, 1984).

## Diseño de investigación

Para Briones (1996) una clasificación de las investigaciones cuantitativas se basa en la posibilidad que tiene el investigador de controlar la variable independiente y otras situaciones del estudio, y de acuerdo a ese criterio, distingue los tipos experimentales, cuasi experimentales y no experimentales.

Siguiendo a ese autor, en las investigaciones experimentales el investigador tiene el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual puede hacer variar en la forma en que sea más apropiada a sus objetivos.

Del Río et al. (2007) mencionan que en este tipo de investigaciones, el experimento es una situación provocada para manejar determinadas variables de estudio y controlar el aumento o disminución de ellas y su efecto en las observaciones.

Para las investigaciones cuasi experimentales Briones (1996) explica que son aquellos en los cuales no se ha podido utilizar el azar en la formación de los grupos, por lo que su principal debilidad es la no aleatorización de ellos, en la medida que el grupo de control sea diferente del grupo experimental, más allá de las debidas al azar.

Hernández et al. (2006) consideran que la investigación no experimental cuantitativa es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables; sino que se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlas.

Siguiendo a estos autores, las investigaciones no experimentales también pueden ser clasificadas por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan los datos.

Con base a lo anterior, este tipo de estudios pueden ser transeccional o transversal, en donde se recolectan datos en un solo momento o tiempo único, y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado; mientras que los diseños longitudinales recolectan datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias.

Hechas las consideraciones anteriores, la presente investigación será de tipo no experimental, transversal del orden correlacional-causal donde no existirá manipulación de las variables y se observará y describirá la relación entre las variables en un solo momento determinado, buscando con ello estudiar el fenómeno elegido en un periodo específico.

### **Sujetos o participantes de la investigación**

Los participantes de la presente investigación fueron todos los estudiantes que cursan turno matutino y vespertino de la modalidad escolarizada del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UJED.

Vale la pena señalar que de los 1938 estudiantes que conforman la población total del CCH, se utilizó la calculadora de encuesta NETQUEST (en red), con una heterogeneidad del 50%; un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, para obtener una muestra representativa a quienes fueran aplicados los instrumentos elegidos para el análisis de las variables que guían esta investigación.

A partir de la cantidad de la cantidad anteriormente mencionada, se obtuvo que la muestra representativa será de 321 estudiantes de ambos turnos.

Dadas las facilidades en cuanto al tiempo y el permiso para la aplicación de instrumentos de recolección de datos, se realizó una estratificación de la muestra representativa, con lo cual se obtuvo cantidades exactas de estudiantes a ser encuestados en cada grupo, lo que permitió una medición más amplia que arrojó resultados relacionados a toda la escuela. Dicha información quedó plasmada en la tabla.8

Tabla 8.  
*Muestra estratificada CCH.*

Semestre	Grupo	Población matutino	turno	Muestra matutino	turno	Población vespertino	turno	Muestra vespertino	turno
	A	36		6		37		6	
	B	40		7		38		6	
	C	41		7		40		7	
	D	39		6		36		6	
	E	43		7		35		6	
	F	38		6		42		7	
1	G	37		6		35		6	
	H	38		6		39		6	
	I	39		6		33		5	
	J	42		7		39		6	
	K	39		6					
	L	44		7					
	Subtotal	476		79		374		62	
	A	45		7		22		4	

	B	35	6	22	4
	C	35	6	23	4
	D	41	7	14	2
	E	38	6	13	2
3	F	32	5	15	2
	G	31	5	19	3
	H	36	6	36	6
	I	19	3		
	J	29	5		
	K	48	8		
	Subtotal	389	64	164	27
	A	38	6	40	7
	B	35	6	25	4
	C	44	7	25	4
	D	45	7	24	4
	E	40	7	30	5
5	F	42	7	23	4
	G	35	6		
	H	42	7		
	I	47	8		
	Subtotal	368	61	167	28
	Total	1938			
	Total muestra	321			
	Muestra total	321			
	Factor muestral	0.165634675			

## Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Parafraseando a Behar (2008) una investigación no tiene sentido sin las técnicas y herramientas, instrumentos o medios para la recopilación de datos y el desarrollo de los sistemas de información de un proyecto investigativo, los cuales, bajo el enfoque cuantitativo pueden ser la entrevista, la encuesta, el cuestionario, la observación, el diagrama de flujo y el diccionario de datos.

De acuerdo a este mismo autor, una encuesta recoge información de una porción de la población de interés, dependiendo el tamaño de la muestra en el propósito de estudio, complementa diciendo que la información es recogida usando procedimientos estandarizados de manera que a cada individuo se le hacen las mismas preguntas en más o menos la misma manera para obtener un perfil compuesto de la población.

Briones (1996) explica que el análisis de los datos recogidos en una investigación consiste en determinar, mediante técnicas estadísticas apropiadas, las formas, magnitudes y relaciones que se dan en esos datos, las cuales son buscadas de acuerdo con los objetivos propuestos.

Las funciones de ese análisis son las de establecer cuál es la forma de distribución de las variables involucradas; cuántas unidades se distribuyen en categorías naturales o construidas de esas variables; cuál es la magnitud de ella expresada en forma de una síntesis de valores o cuál es la dispersión con la que se da entre las unidades del conjunto, entre otros.

Dentro del proceso de investigación, existen distintas técnicas para la recolección de datos cuantitativos, entre las cuales pueden ser mencionadas las encuestas, la observación, las pruebas estandarizadas, los datos secundarios, entre otros.

Arreola (2009, p. 122) señala que las encuestas recogen información de una porción de la población de interés, llamada muestra, y su tamaño depende del propósito del estudio. Él agrega que la encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador, para lo cual, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que son

entregadas a los sujetos a fin de que las contesten igualmente por escrito, siendo que este listado es denominado cuestionario.

La intención de la encuesta es obtener el perfil de la población, para lo cual, la información es recogida usando procedimientos estandarizados de manera que a cada individuo participante se le hacen las mismas preguntas.

Este autor finaliza mencionando que las encuestas proveen medios rápidos y económicos para lograr conocer las actitudes, creencias, expectativas y comportamientos de las personas.

Dentro del manejo de la información recopilada, existe el procedimiento del análisis del contenido, que según Berelson (1971, como se citó en Hernández et al. 2006.) es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa, que además es un método de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

En relación a los instrumentos para la recopilación de la información, según Hernández (2013) las pruebas estandarizadas o inventarios sirven para mediar variables en lo particular o específico y están diseñadas para cuantificar los resultados respecto a una cuestión en concreto, por ejemplo la inteligencia, la motivación, el autoestima, etc.

La técnica elegida para la recolección de datos en este proyecto investigativo es la encuesta, y, de acuerdo a que el instrumento más utilizado en este tipo de investigaciones es el cuestionario, será este el que se empleará para tal fin, pretendiendo que sea aplicado de forma auto administrado grupal.

Dentro de la gama de instrumentos que pueden ser utilizados para la recolección de datos es el cuestionario, que según Hernández et al. (2006, p. 310) consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir; mientras que Arreola (2009, p. 123) señala que un instrumento es un objeto físico que nos va a servir en este caso para recabar información valiosa para nuestra investigación, y agrega que entre otros, los más utilizados son los cuestionarios, las guías de observación y los diarios de campo.

Behar (2008, p. 62) expone que un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, y agrega que el contenido de esas preguntas puede ser tan variado como los aspectos que mida, e incluye dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Este instrumento puede ser aplicado de forma auto administrada, por entrevista personal, por entrevista telefónica o enviado por correo postal, electrónico o servicio de mensajería.

Siguiendo a Behar (2008) un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, y el contenido de las preguntas utilizadas puede ser tan variado como los aspectos que mida, y agrega que se puede hablar que existen dos tipos de preguntas: las abiertas y las cerradas.

En relación a la manera de aplicarlo, este mismo autor refiere que en la manera autoadministrada el cuestionario se proporciona directamente a los respondientes o quienes van a contestarlo; en este caso no hay intermediario y las respuestas las marcan ellos.



Según Hernández, (2013, p. 81) dentro de los instrumentos para la recolección de datos, las pruebas estandarizadas o inventarios son utilizados para medir variables en lo particular y específico; y están diseñadas para cuantificar los resultados respecto a una cuestión en concreto como la motivación, el autoestima, la inteligencia, etc.

Siguiendo a este investigador, la recolección de datos secundarios implica la revisión de registros, textos, archivos o documentos con la finalidad de obtener datos e información valiosa, o dicho de otra manera, es una técnica que implica la revisión de evidencias recolectadas por otros investigadores.

Para la recopilación de datos que darán forma a la presente investigación, será utilizada la técnica de la encuesta, mientras que el cuestionario será elegido como instrumento combinándolo con un inventario relacionado a una de las variables, los cuales serán aplicados de forma auto administrada grupal, lo cual, según Hernández et. al. (2006, p. 331) significa que “el cuestionario se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos”. Mientras que el hecho de que sea grupal, implica que será administrado a un cierto grupo de participantes, y una vez que lo hayan contestado, se repite el procedimiento con otro grupo y así hasta completar la cantidad requerida.

Como instrumentos para la recopilación de la información, serán utilizados el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM-II, anexo 1) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith (anexo 3), cuya descripción mayormente detallada se incluye a continuación.

Originalmente, el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) es un instrumento de medida de autorreporte de 81 reactivos que mide el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación de los estudiantes. Incorpora aspectos de la autorregulación del aprendizaje en una subescala de autorregulación metacognitiva, la cual enfatiza la interrelación entre la motivación y la cognición (Schunk y Simmerman, 1994; Zimmerman y Schunk, 1989; citados por Ramírez et al. 2013).

El MSQL ha sido traducido a varios idiomas y usado por cientos de investigadores y profesores alrededor del mundo para enfatizar la naturaleza de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en distintos tipos de contenido y de poblaciones, sin embargo, según Ramírez Dorantes et al. (2013, p. 197) anterior a la aparición de este instrumento, la mayor parte de las investigaciones acerca del aprendizaje en estudiantes universitarios así como el desarrollo de instrumentos de medición, se concentraba en las diferencias individuales o en los estilos de aprendizaje, cuyas relaciones con la conducta de estudio o con el procesamiento cognitivo de los estudiantes no estaba totalmente claro; además de que los inventarios de habilidades de estudio usados en ese momento para medir el aprendizaje del estudiante eran ateóricos.

Con base en lo anterior, Ramírez et al. (2013) se plantearon como propósito traducir, desarrollar y reunir información psicométrica inicial acerca del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), que es una traducción, adaptación y validación del MSQL de Pintrich, Smith, García y McKeachie de 1991.

El MSQL fue desarrollado usando un punto de vista cognitivo-social de la motivación y las estrategias de aprendizaje desde el cual el estudiante es asumido como un sujeto que procesa activamente la información y cuyas creencias y cogniciones son mediadores importantes de la información instruccional y las características de las tareas (García y Pintrich, 1991, como se citó en Ramírez et al., 2013.).

Siguiendo a estos autores, el punto de vista cognitivo-social en el que el MSQL está fundamentado asume que la motivación y las estrategias de aprendizaje no son rasgos de estudiantes pero si, que la motivación es dinámica y limitada por el contexto y que las estrategias de aprendizaje pueden ser aprendidas y se encuentran bajo el control del estudiante, es decir, que la motivación de los estudiantes varía en los diferentes cursos y que sus estrategias de aprendizaje pueden variar dependiendo de la naturaleza de la tarea académica.

El MSQL tiene dos secciones, una de motivación y otra de estrategias de aprendizaje. La escala de motivación consta de 31 ítems distribuidos en 6 subescalas que miden las metas, las creencias de valor y de control de pensamiento, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes.

Para el presente proyecto investigativo fueron utilizados solamente los 31 ítems relacionados a la motivación, dado que fue una de las variables a ser analizadas dentro de la corporeidad del mismo, mientras que las estrategias de aprendizaje no fueron incluidas, por lo que fueron descartadas para su inclusión en el instrumento a aplicar.

El cuestionario incluye una escala Likert de 7 respuestas, la cual va desde “nada cierto en mí” (1) hasta “totalmente cierto en mí” (7). En la tabla 9 se presenta la distribución de los reactivos de la escala de motivación que conforman el CMEA.

Tabla 9.  
*Distribución de los reactivos de acuerdo con su pertenencia a la Escala de Motivación.*

	<b>Escala de motivación</b>	<b>No de reactivo</b>	<b>Total</b>
Valoración	Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	1, 16, 22 y 24	4
	Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	7, 11, 13 y 30	4
	Valor de la Tarea (VT)	4, 10, 17, 23, 26 y 27	6
	Creencias de Control (CC)	2, 9, 18 y 25	4
	Autoeficacia Para el Aprendizaje (AEPA)	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 y 31	8
Expectativas Afecto	Ansiedad ante los Exámenes (AE)	3, 8, 14, 19 y 28	5

Referente a la validez y confiabilidad del instrumento, estas se presentan en las tablas 10 y 11.

Tabla 10.  
*Adecuación para el análisis factorial (KMO) y varianza explicada tras ajustar un modelo de análisis factorial con un factor único agrupando los reactivos.*

<b>Escala de motivación</b>	<b>No de reactivos</b>	<b>KMO</b>	<b>% Varianza explicada</b>
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	4	.689	32.2
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	4	.719	36.6
Valor de la Tarea (VT)	6	.889	56.6
Creencias de Control (CC)	4	.689	23.3
Autoeficacia Para el Aprendizaje (AEPA)	8	.884	43.6
Ansiedad ante los Exámenes (AE)	5	.734	35.6
<b>Total</b>	<b>31</b>		

Los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) mostrada en la Tabla 11 correspondientes a la Escala de Motivación, fluctuaron entre .87 para la subescala de VT y .52 para la subescala de CC. El índice Alfa de Cronbach de la escala total fue de

.88. El resto de las subescalas obtuvieron índices mayores de .65 bastante bueno para este tipo de cuestionarios.

Tabla 11.

*Índices de confiabilidad Alfa de Cronbach y número de reactivos de la Escala de Motivación por subescala.*

<b>Escala de motivación</b>	<b>No de reactivos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	4	.65
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	4	.65
Valor de la Tarea (VT)	6	.87
Creencias de Control (CC)	4	.52
Autoeficacia Para el Aprendizaje (AEPA)	8	.85
Ansiedad ante los Exámenes (AE)	5	.72
Total	31	.88

En lo que respecta al Inventario de autoestima de Coopersmith, corresponde a un instrumento de medición cuantitativa de la autoestima, el cual fue presentado originalmente por Stanley Coopersmith en 1959, quien lo describió como un inventario consistente en 50 ítems referidos a la percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, su colegio, sus padres y sí mismo. La escala de respuesta es una opción dicotómica de si o no.

Este mismo autor, informó que la confiabilidad test-retest en un grupo de estudiantes de quinto y sexto grado fue de .88, en donde además hubo correlaciones positivas y significativas con el rendimiento escolar ( $r=0.30$ ) y elección sociométrica ( $r=0.37$ ).

Para la aplicación en la presente tesis, será utilizado una versión traducida al español por J. Prewitt-Díaz en 1984, quien afirmaba que este instrumento es un inventario de auto-reporte de 58 ítems, en el cual el sujeto lee una sentencia

declaratoria y luego decide si esa afirmación es “igual que yo” o “distinto a mí”. El inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, autoestima social, hogar y padres, escolar-académica y una escala de mentira de 8 ítems (Brinkmann et al., 1989, p. 54).

Siguiendo a Prewitt-Díaz, (1979, como se citó en Brikmann et al. 1989.) informó de un coeficiente de confiabilidad de 0.84 para la versión en español utilizada en Puerto rico. Posteriormente, informa otros coeficientes de alta confiabilidad para las diferentes subescalas y el total, los cuales son mostrados en la tabla 12.

Tabla 12 .  
*Coeficientes Alfa de Cronbach de confiabilidad para las diferentes escalas del Inventario de Coopersmith (Prewitt-Díaz, 1984.).*

<b>Escala</b>	<b>No de ítem</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Hogar-padres	8	.626
Social	8	.481
Escolar académica	8	.512
General	26	.804
Total	50	.858

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados de las variables sociales y académicas, y desde luego, los resultados obtenidos de las variables de autoestima y motivación en cada una de sus dimensiones y de manera global.

#### Resultados descriptivos de variables sociales y académicas

Las variables sociales ya académicas de interés para el presente proyecto investigativo son: género, edad, semestre, grupo y promedio.

En un inicio, la tabla 13 muestra los resultados obtenidos acerca del género de los encuestados.

Tabla 13.  
*Género de los encuestados.*

Género	Frecuencia	Porcentaje válido
Masculino	114	35.5
Femenino	207	64.5
Total	321	100

El total de los encuestados fue de 321 estudiantes, donde la mayoría fueron mujeres (64.5%).

En la tabla 14 se muestran los resultados de frecuencia y porcentaje respecto a la edad de los estudiantes encuestados.

Tabla 14.  
*Edad de los encuestados*

	Edad	Frecuencia	Porcentaje
<b>Válido</b>	14	19	5.9
	15	109	34.1
	16	95	29.7
	17	83	25.9
	18	13	4
<b>Total</b>		320	100
<b>No válidos</b>	888	1	
<b>Total</b>		321	

El total de datos válidos fue de 320 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años de edad, teniendo el 34.1% 15 años, el 29.7% 16 años y el 25.9% 17 años como los porcentajes más altos en cuanto a esta variable.

En relación a la variable “semestre que cursaban” los estudiantes encuestados, se obtuvo que el mayor porcentaje de los encuestados (43%) estaban cursando primer semestre, mientras que quienes cursaban el tercer semestre corresponden al 28.3%, y el resto pertenecían al quinto semestre (tabla 15).



Tabla 15  
*Semestre que cursaban los estudiantes encuestados*

	Semestre	Frecuencia	Porcentaje
<b>Válido</b>	Primero	43	43
	Tercero	28.3	28.3
	Quinto	28.7	28.7
<b>Total</b>		321	100

En la tabla 16 se muestran los resultados obtenidos en relación al promedio final del semestre anterior de los encuestados.

Tabla 16.  
*Promedios de los semestres anteriores obtenidos por los encuestados.*

	Promedio	Frecuencia	Porcentaje
<b>Válido</b>	0-59	3	.9
	60-69	6	1.8
	70-79	63	20
	80-89	139	44
	90-99	100	31.6
	100	3	.9
<b>Total</b>		314	100
<b>No Válidos</b>		7	
<b>Total</b>		321	

De lo anterior se desprende que de un universo de 321 estudiantes (hubo 7 que omitieron u olvidaron ese dato durante la aplicación de los instrumentos) la mayoría obtuvo una calificación final de entre 80 y 89 (44%), seguidos de quienes obtuvieron un promedio de entre 90 y 99 (31.6%).

## Resultados descriptivos de la variable autoestima

En el siguiente apartado se presentan los resultados descriptivos para la variable autoestima y sus cuatro dimensiones.

### Dimensión hogar-padres.

Esta dimensión corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus familiares directos, y en este sentido, se tienen los resultados que se muestran en la tabla 17

Tabla 17.  
*Resultados descriptivos para la dimensión hogar-padres.*

Ítem	Sí		No		Media	Desv. Est.
	Frec.	%	Frec.	%		
5) Mis padres y yo nos divertimos mucho	197	61.6	123	38.4	.62	.487
12) Me incomodo en casa fácilmente	76	23.8	244	76.3	.24	.426
19) Usualmente mis padres consideran mis sentimientos	193	60.1	125	38.9	.61	.489
26) Mis padres esperan demasiado de mi	246	76.6	74	23.1	.77	.422
33) Nadie me presta mucha atención en casa	123	38.3	198	61.7	.38	.487
34) Nunca me regañan	135	42.1	184	57.3	.42	.495
40) Muchas veces me gustaría irme de mi casa	114	35.6	206	64.4	.36	.480
47) Mis padres me entienden	213	67.4	103	32.6	.67	.469

Como puede ser observado en la tabla 17, se destaca como más relevante el ítem “mis padres esperan demasiado de mí”, ya que el 76.6% de los estudiantes afirmaron positivamente esta característica, lo que puede significar que sienten una presión que puede favorecer o no a su desempeño.

En contraparte, el 76.3% afirmó no incomodarse fácilmente en casa, lo que puede sugerir un estado emocional estable en los estudiantes, o al menos comodidad al estar en su hogar.

Otro ítem que destaca en su valor alto es el de “mis padres y yo nos divertimos mucho” con un 61.6% de respuestas afirmativas, lo que habla de que un gran porcentaje de los estudiantes considera positiva la relación con sus padres.

Por otro lado, el ítem “nadie me presta mucha atención en casa” tuvo un 61.7% de respuestas negativas, lo que puede ser muestra de que consideran que sí existe atención hacia los estudiantes de parte de sus familiares directos en casa.

El promedio general para la dimensión padres-hogar, de la variable de autoestima, es de 4.04 (en una escala de 1 a 8) lo que, de acuerdo a las normas para la corrección del Inventario de Autoestima de Coopersmith, refleja una autoestima normal, lo que a su vez también significa que los estudiantes observan una adecuada adaptación y aceptación por parte de la familia, se sienten apoyados y valorados por sus familiares más cercanos.

## Dimensión social.

Esta dimensión hace referencia al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus pares y, en este mismo orden de ideas, se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 18.

Tabla 18.  
*Resultados descriptivos para la dimensión social.*

Ítem	Si		No		Media	Desv. Est.
	Frec.	%	Frec.	%		
11) Mis amigos gozan estando conmigo	283	88.7	36	11.3	.89	.317
18) Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad	89	28	229	72	.28	.450
25) Preferiría jugar con jóvenes menores que yo	39	12.3	279	87.7	.12	.329
27) Me gustan todas las personas que conozco	141	44.5	176	55.5	.44	.498
32) Los demás jóvenes siempre siguen mis ideas	107	34	208	66	.34	.474
39) No me gusta estar con otra gente	134	42	185	58	.42	.494
41) Nunca soy tímido	147	45.9	173	54.1	.46	.499
46) A los demás les gusta estar conmigo	269	85.1	47	14.9	.85	.356

Como se puede observar en la tabla anterior, el ítem más alto es “mis amigos gozan estando conmigo” con un 88.7% de los entrevistados que así lo consideran. Otro de los ítems más alto fue el de “a los demás les gusta estar conmigo”, el cual obtuvo un porcentaje poco menor al anterior con un 85.1% de los entrevistados que así se ven, en

donde es de llamar la atención que ambos ítems están orientados a cómo es que cada encuestado considera que los demás “se la pasan consigo”, y que para ambos contestaron que es de manera positiva o que si les gusta estar con ellos; mientras que por el otro lado.

El 72% de los entrevistados contestó negativamente al ítem “soy popular entre los compañeros de mi misma edad”, aunque también hay un porcentaje muy alto de respuesta negativa al ítem “preferiría jugar con jóvenes menores que yo” con un 87.7%; lo que significa que los estudiantes se autoevalúan con la misma valoración entre sus pares.

El promedio general para esta dimensión de autoestima social es de 3.88, (en una escala de 1 a 8) lo que sugiere que existe una baja autoestima, en la que el estudiante tiende a presentar dificultad para establecer relaciones interpersonales, ya que la presencia de otros le incomoda, prefiriendo estar solos.

### **Dimensión escolar-académica.**

Esta dimensión se refiere al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en el seguimiento de las indicaciones y actividades que desarrolla en la escuela.

En relación a esta dimensión, se tienen los resultados que se muestran en la tabla 19.

Tabla 19.  
Resultados descriptivos para la dimensión escolar-académica.

Ítem	Si		No		Media	Desv. Est.
	Frec.	%	Frec.	%		
6) Nunca me preocupo por nada	115	35.9	205	64.1	.36	.481
7) Me abochorna pararme frente al grupo para hablar	132	41.1	189	58.9	.41	.493
14) Me siento orgulloso de mi trabajo en la escuela	208	65.2	111	34.8	.65	.477
21) Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo	265	82.8	55	17.2	.83	.378
28) Me gusta que el profesor me pregunte en clase	140	44	178	56	.44	.497
35) No estoy progresando en la escuela como me gustaría	161	50.3	159	49.7	.50	.501
42) Frecuentemente me incomoda la escuela	69	21.7	249	78.3	.22	.413
49) Mi profesor me hace sentir que no soy la gran cosa	31	9.7	288	90.3	.10	.297

Como parte de los resultados obtenidos en esta dimensión, y dentro de los dos ítems con valores positivos más altos, cabe destacar que el 82.8% de los encuestados consideran que sí están haciendo el trabajo escolar de la mejor forma posible, al contestar afirmativamente al ítem “estoy haciendo el mejor trabajo que puedo”; además de que el 65.2% de los estudiantes también perciben que están haciendo bien las cosas al responder afirmativamente al ítem “me siento orgulloso de mi trabajo en la escuela”.

En otro orden de ideas, dos de los ítems que tuvieron los valores negativos más altos fueron los de “mi profesor me hace sentir que no soy la gran cosa” y “frecuentemente me incomoda la escuela” con 90.3% y 78.3% respectivamente, lo que puede traducirse como un sentimiento positivo y de bienestar en relación a su

percepción de cómo los tratan los otros participantes en su proceso de enseñanza aprendizaje; los docentes y la institución educativa en donde ellos estudian.

El promedio general de esta dimensión es de 3.49 (en una escala de 1 a 8), lo que sugiere una autoestima normal, que a su vez se ve reflejada en que los estudiantes se sienten cómodos en su escuela y con sus profesores. Ellos logran un rendimiento adecuado, que les permiten sentirse tranquilos e integrados a sus grupos.

### Dimensión de autoestima general.

Esta dimensión se refiere al nivel de aceptación con que el joven valora sus conductas autodescriptivas y los resultados obtenidos en relación a ella, se muestran en la tabla 20.

Tabla 20.  
Resultados descriptivos para la dimensión autoestima general.

Ítem	Sí		No		Media	Desv. Est.
	Frec.	%	Frec.	%		
1)Paso mucho tiempo soñando despierto	165	51.4	156	48.6	.51	.501
2)Estoy seguro de mí mismo(a)	259	80.7	62	19.3	.81	.395
3)Deseo frecuentemente ser otra persona	71	22.1	250	77.9	.22	.416
4)Soy simpático (a)	283	88.2	38	11.8	.88	.324
8)Desearía ser más joven	54	16.8	266	83.1	.17	.375
9)Hay muchas cosas de mí mismo (a) que me gustaría cambiar si pudiera	185	57.8	135	42.2	.58	.495

10)Puedo tomar decisiones fácilmente	173	53.9	148	46.1	.54	.499
13)Siempre hago lo correcto	89	28	229	72	.28	.450
15)Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer	60	18.8	259	81.2	.19	.391
16)Me cuesta mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas	112	35.2	206	64.8	.35	.478
17)Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago	133	41.4	188	58.6	.41	.493
20)Nunca estoy triste	85	26.8	232	73.2	.27	.444
22)Me doy por vencido fácilmente	51	16	268	84	.16	.367
23)Usualmente puedo cuidarme a mí mismo (a)	274	85.6	46	14.4	.86	.351
24)Me siento suficientemente feliz	240	75	80	25	.75	.434
29)Me entiendo a mí mismo (a)	243	76.2	76	23.8	.76	.427
30)Me gusta comportarme como realmente soy	290	90.6	30	9.4	.91	.292
31)Las cosas en mí están muy complicadas	116	36.1	205	63.9	.36	.481
36)Puedo tomar decisiones y cumplirlas	261	81.6	59	18.4	.82	.388
37)Realmente no me gusta ser un muchacho-muchacha	149	47	168	53	.47	.500
38)Tengo una mala opinión de mí mismo (a)	73	22.8	247	77.2	.23	.420
43)Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo(a)	79	24.7	241	75.3	.25	.432
44)No soy tan bien parecido como otra gente	114	35.6	206	64.4	.36	.480
45)Si tengo algo que decir generalmente lo hago	235	73.7	84	26.3	.74	.441
48)Siempre digo la verdad	177	55.7	141	44.3	.56	.498
50)A mí no me importa lo que me pasa	182	56.9	138	43.1	.57	.496

Como puede ser observado en la tabla anterior, con un porcentaje de 90.6% de respuestas afirmativas al ítem “me gusta comportarme como realmente soy” fue el más alto en esta dimensión, lo que puede significar que la gran mayoría de los encuestados consideran que siempre se comportan y se muestran como ellos son, mientras que, en



complemento con este ítem, también el 88.2% de los estudiantes consideran que son personas agradables al contestar afirmativamente al ítem “soy simpático (a)”.

Por el otro lado, el ítem “me doy por vencido fácilmente” con un 84% de respuestas negativas es una muestra de que la gran mayoría de los encuestados son jóvenes que continúan adelante a pesar de los problemas u obstáculos que se les puedan presentar; y que además, el 81.3% está conforme con su edad al contestar negativamente al ítem “desearía ser más joven”.

El promedio general para la dimensión de autoestima general es de 12.71 (en una escala de 1 a 26), lo que indica una autoestima baja, que presenta como aspectos más significativos que los estudiantes presentan algunos pensamientos negativos, los cuales generan sufrimiento y rechazo de sí mismos, ya que al parecer no se sienten contentos con sus características.

### **Autoestima global.**

En lo que corresponde a la autoestima general, considerando cada una de las dimensiones de la autoestima, los resultados obtenidos son descritos en la tabla 21.

Tabla 21.  
*Resultados generales para a autoestima global y sus dimensiones.*

<b>Dimensión</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Est.</b>	<b>Nivel (Prewitt-Díaz, 1984)</b>
Hogar-padres	.00	8.00	4.0405	1.37213	Normal
Autoestima-social	.00	8.00	3.8879	1.58702	Baja
Escolar-académica	.00	8.00	3.4922	1.22504	Normal
Autoestima general	6.00	22.00	12.7165	2.49199	Baja

En lo que concierne a la autoestima total, la cual corresponde al nivel de aceptación con el que el estudiante valora sus conductas autodescriptivas de manera global, considerando todos los aspectos evaluados, se tiene como resultado 24.13, lo que indica una baja autoestima general, lo que a su vez sugiere que se presentan dificultades para integrarse al ambiente familiar, escolar y social, sintiéndose los estudiantes rechazados, por lo que prefieren el aislamiento.

El análisis del autoestima fue realizado con base en las respuestas de los estudiantes del Inventario de Autoestima de Coopersmith, y como ya fue mencionado, están agrupados en dimensiones que relacionadas a la autoestima personal; en ese mismo orden de ideas, la consideración conjunta de estas dimensiones, permite obtener una apreciación general y particular acerca de la autoestima de los estudiantes participantes en esta investigación.

Considerando las distintas dimensiones por separado, puede observarse que las dimensiones de hogar-padres y académica obtuvieron valores que arrojaron una autoestima normal; mientras que la autoestima social y la autoestima general se obtuvieron resultados que se traducen en autoestima baja en esas dimensiones (según el baremo para el Inventario de Autoestima de Coopersmith de Prewitt-Díaz (1984).

## Estadística descriptiva de la variable motivación

Con respecto a la variable motivación, a continuación se presentan las tablas con los resultados descriptivos obtenidos en cada una de las seis dimensiones que la conforman.

Para la medición de esa variable, se utilizó la información contenida en el “Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual”, el cual indica que todas las escalas se basan en una escala de siete puntos, y aunque algunos elementos fueron redactados de forma negativa, se revirtieron estas preguntas de modo que, en general, una puntuación más alta como 4, 5, 6 ó 7 es mejor que una puntuación más baja como un 1, 2 o 3. La única excepción es la escala de ansiedad de prueba, donde un puntaje alto significa más preocupación en esa área.

El puntaje promedio obtenido, así como el desglose de los puntajes para el 25% inferior, el 50% intermedio y el 25% superior se proporciona para cada escala; si la puntuación está en la parte inferior del 25% en una escala, esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una menor motivación o uso de estrategias de aprendizaje.

Si el puntaje está en el medio 50%, entonces es similar a la media de los estudiantes, y, finalmente, si el puntaje está en el 25% superior, entonces cree que está más motivado o utiliza una mayor cantidad de estrategias de aprendizaje que otros estudiantes. En general, si sus puntuaciones son superiores a 3, entonces es un resultado positivo, mientras que por el otro lado, si la puntuación está por debajo de 3

en más de seis de las nueve escalas, es necesario revisar qué es lo que puede estar sucediendo en esas áreas, o hay que buscar apoyo para modificarlas.

### Dimensión de Orientación a metas intrínsecas (OMI).

Esta dimensión se define como la (s) razón (es) por la cual un estudiante se vincula a una tarea o actividad escolar y, en primer término, se presentan en la tabla 22 los resultados obtenidos en su medición.

Tabla 22.  
Resultados descriptivos para la dimensión Orientación a metas intrínsecas (OMI).

Ítem	Nada cierto en mí		Casi nada cierto en mí		Un poco cierto en mí		Cierto en mí		Muy cierto en mí		Bastante cierto en mí		Totalmente cierto en mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1) Prefiero que el contenido de la clase sea desafiante...	6	1.9	14	4.4	39	12.1	58	18.1	61	19	62	19.3	81	25.2
16) Prefiero que el material o contenido de las materias aliente mi curiosidad...	12	3.8	10	3.2	29	9.2	46	14.6	58	18.4	64	20.3	97	30.7
22) La cosa más satisfactoria para mí es tratar de entender...	6	1.9	6	1.9	21	6.6	36	11.3	51	15.9	77	24.1	123	38.4
24) Cuando tengo la oportunidad elijo las tareas en las cuales pueda aprender...	23	7.3	16	5.1	23	7.3	59	18.7	70	22.2	70	22.2	54	17.1

En lo que concierne a esta dimensión, el 38.4% de los estudiantes considera que es totalmente cierto en ellos tratar de entender todos los contenidos y tareas lo mejor posible al contestar de esa forma en el ítem “La cosa más satisfactoria para mí es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible”, siendo este uno de los más altos.

En general, esta dimensión tiene valores altos en las respuestas que van desde “cierto en mí” hasta “totalmente cierto en mí”, en todos sus ítems, lo que sugiere que, según Pintrich (1991) obtener una puntuación alta en este componente, se traduce como un gran interés hacia el contenido de la clase, las tareas académicas y los resultados obtenidos, y que en este caso, dicho interés puede ser generado por motivos internos (propios del sujeto) tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de la actividad.

El promedio general para la dimensión de la orientación a metas intrínsecas es de 5.17, lo que sugiere una alta motivación a metas intrínsecas y un alto grado en que el estudiante se implica en una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad o la maestría o dominio en ella.

## Orientación a metas extrínsecas (OME).

La orientación de esta dimensión es de medir el grado en el cual el estudiante percibe cómo es que está realizando una tarea por razones externas a sí mismo, como la comparación con pares o la obtención de resultados académicos, en este sentido se incluyen razones tan diversas como el desempeño, la competencia o el reconocimiento.

En cuanto a esta dimensión, se tienen los resultados que son mostrados en la tabla 23.

Tabla 23.  
Resultados descriptivos para la dimensión Orientación a metas extrínsecas (OME).

Ítem	Nada cierto en mí		Casi nada cierto en mí		Un poco cierto en mí		Cierto en mí		Muy cierto en mí		Bastante cierto en mí		Totalmente cierto en mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7) Conseguir una buena calificación es la cosa más satisfactoria...	6	1.9	6	1.9	18	5.6	25	7.8	37	11.6	63	19.7	164	51.4
11) La cosa más importante para mí ahora es mejorar mi promedio general...	8	2.5	4	1.3	6	1.9	24	7.5	24	7.5	60	18.9	192	60.4
13) Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones...	11	3.4	4	1.3	13	4.1	26	8.2	33	10.3	69	21.6	163	51.1
30) Quiero desempeñarme bien porque es importante para mí demostrar mi habilidad	8	2.5	8	2.5	16	5	30	9.4	43	13.4	75	23.4	140	43.8

Respecto a esta dimensión, y teniendo los valores más altos en las respuestas que van desde cierto en mí hasta totalmente en mí, y siendo el ítem más alto, con un 60.4% de los encuestados, hubo coincidencia en que “La cosa más importante para mí ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés es conseguir una buena calificación”, lo que propone que el obtener una calificación alta en las asignaturas es una de las principales motivaciones escolares en los ellos.

De manera similar que en la escala OMI, en esta también existen valores más altos en las respuestas que van de cierto en mí hasta totalmente cierto en mí en todos los ítems que la componen, lo que sugiere que, según Pintrich (1991) los estudiantes realizan las tareas escolares por razones externas a ellos, como la comparación con pares o la obtención de resultados académicos, incluyéndose en este apartado razones tan diversas como el desempeño, la competencia o el reconocimiento. Un alto puntaje en esta sub escala indica que el estudiante percibe el aprendizaje como un medio para conseguir un fin.

El promedio general para esta dimensión es de 5.92, lo que es indicador de una alta orientación a metas extrínsecas o un alto grado de en el que el estudiante se implica en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o a la opinión de los demás.

## Valor de la tarea (VT).

Esta dimensión es definida como la evaluación que hace el estudiante en torno a lo interesante, lo importante y/o lo útil que es realizar una actividad escolar, de esta forma, es equivalente al grado de interés, importancia y utilidad que el estudiante percibe y otorga al material de estudio.

Sobre la base de los resultados obtenidos en relación a esta dimensión, se desprende la tabla 24.

Tabla 24.  
Resultados descriptivos para la dimensión Valor de la tarea (VT).

Ítem	Nada cierto en mí		Casi nada cierto en mí		Un poco cierto en mí		Cierto en mí		Muy cierto en mí		Bastante cierto en mí		Totalmente cierto en mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4) Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda...	11	3.5	10	3.2	17	5.4	42	13.3	52	16.5	86	27.3	97	30.8
10) Es importante para mí aprender el material...	1	.3	9	2.9	17	5.5	24	7.7	51	16.4	74	23.8	135	43.4
17) Estoy muy interesado(a) en el contenido de las asignaturas	12	3.8	12	3.8	30	9.4	52	16.3	76	23.8	82	25.7	55	17.2
23) Pienso que me es útil aprender el contenido...	10	3.2	12	3.8	15	4.8	33	10.5	43	13.7	77	24.6	123	39.3
26) Me gustan las materias	19	6	14	4.4	19	6	38	12.1	75	23.8	79	25.1	71	22.5
27) Entender las materias es muy importante para mí	7	2.2	14	4.4	14	4.4	35	11.1	52	16.5	81	25.7	112	35.6



Como puede observarse en la tabla anterior, un 43.4% de los encuestados refiere que es totalmente cierto en ellos que “es importante para mí aprender el material de las asignaturas”, siendo este el ítem que obtuvo un valor más alto, además de que en las respuestas inmediatas anteriores también se obtuvieron valores altos, con lo que se sugiere que la mayoría de los estudiantes perciben con interés, importancia y utilidad el material de estudio.

En general, en esta dimensión se registran valores altos en las respuestas que van desde muy cierto en mí hasta totalmente cierto en mí, lo que deja entrever que hay una evaluación positiva de parte de los estudiantes hacia los contenidos y tareas escolares (Pintrich, 1991).

El promedio general para esta dimensión de valor de la tarea es de 5.40. lo que hace referencia a que los estudiantes otorgan una gran importancia, interés o utilidad del contenido de las asignaturas de sus cursos.

### **Creencias de control (CC).**

Esta dimensión se entiende como el grado de confianza con que el estudiante percibe que sus esfuerzos por aprender producirán resultados positivos, en este sentido, el estudiante comprende que los posibles resultados a obtener dependen de la cantidad de esfuerzo puesto en la realización de una tarea, y no tanto de factores externos como la dificultad de la prueba o las exigencias puestas por el profesor.

En la tabla 25 pueden ser observados los resultados obtenidos con relación a la dimensión de creencias de control.

Tabla 25.  
Resultados descriptivos para la dimensión Creencias de control (CC).

Ítem	Nada cierto en mí		Casi nada cierto en mí		Un poco cierto en mí		Cierto en mí		Muy cierto en mí		Bastante cierto en mí		Totalmente cierto en mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2) Si estudio de la forma apropiada...	7	2.2	8	2.5	16	5	28	8.8	41	12.8	71	22.2	149	46.6
9) Es culpa mía si no aprendo...	21	6.7	17	5.4	43	13.8	54	17.3	48	15.4	42	13.5	87	27.9
18) Si me esfuerzo lo suficiente...	8	2.5	5	1.6	7	2.2	20	6.2	23	7.2	88	27.4	170	53
25) Si no entiendo el contenido es porque...	23	7.3	34	10.8	34	10.8	49	15.6	49	15.6	52	16.5	74	23.5

Respecto a los resultados obtenidos en esta escala, el ítem con mayor valor fue el de “Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de las clases”, en donde un 53% de los estudiantes manifestaron que eso era totalmente cierto en ellos; además de que también se observan valores altos en las respuestas inmediatas anteriores, lo que puede indicar que de parte de los estudiantes hay una buena comprensión de que los posibles resultados positivos dependerán más de la cantidad de su propio esfuerzo.

De manera general, esta dimensión también muestra valores altos en las respuestas que van desde muy cierto en mí hasta totalmente cierto en mí, lo que tal vez

sea indicador de que los estudiantes perciben que sus esfuerzos por aprender producirán resultados positivos.

El promedio general para esta dimensión de creencias de control es de 5.33, lo que sugiere que el estudiante posee una alta creencia acerca de que los resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar.

### Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).

Esta dimensión es una valoración a priori del estudiante a la realización de la tarea, e incluye por una parte, juicios sobre la propia capacidad para la realización de la tarea, y por otra, el nivel de confianza sobre las propias habilidades para llevar a cabo la tarea con éxito.

Los resultados obtenidos en esta dimensión son mostrados en la tabla 26.

Tabla 26.  
Resultados descriptivos para la dimensión Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).

Ítem	Nada cierto en mí		Casi nada cierto en mí		Un poco cierto en mí		Cierto en mí		Muy cierto en mí		Bastante cierto en mí		Totalmente cierto en mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5) Creo que recibiré una excelente calificación...	15	4.7	15	4.7	39	12.2	58	18.2	72	22.6	78	24.5	42	13.1
6) Estoy seguro de que puedo entender las lecturas...	11	3.5	30	9.5	54	17	57	18	85	26.8	41	12.9	39	12.3
12) Confío en que puedo aprender los	5	1.6	10	3.2	10	3.2	20	6.3	59	18.6	74	23.3	139	43.8

---

conceptos...														
15) Confío en que puedo entender el material...	10	3.1	18	5.6	30	9.4	51	16	82	25.7	60	18.8	68	21.3
20) Confío en que puedo hacer un excelente trabajo...	9	2.8	5	1.6	27	8.5	37	11.6	49	15.4	82	25.8	109	34.3
21) Espero que mi desempeño sea bueno	9	2.8	4	1.3	11	3.5	15	4.7	37	11.7	82	25.9	158	50
29) Estoy seguro (a) de que puedo dominar las habilidades...	7	2.2	10	3.2	20	6.3	40	12.7	62	19.7	79	25.1	97	30.8
31) Creo que tendré éxito en esta clase...	7	2.2	10	3.1	19	6.0	39	12.2	52	16.3	88	27.6	104	32.6

---

En referencia a los resultados obtenidos en esta dimensión, el ítem más alto fue el de “Espero que mi desempeño sea bueno”, el cual obtuvo un 50% de los estudiantes que consideraron que era totalmente cierto en ellos, lo que puede ser indicativo de que la mitad de los encuestados posee creencias positivas sobre su propio desempeño en la realización de tareas, además de que se consideran capaces de lograr éxito en las actividades escolares.

Por otro lado, es de llamar la atención que en el ítem “estoy seguro que puedo entender las lecturas más difíciles de las materias”, aunque hay valores altos en las respuestas que van desde muy cierto en mí hasta totalmente cierto en mí (cerca de 50% combinadas), casi un 40% de los encuestados opinaron negativamente con las respuestas que van desde “un poco cierto en mí” hasta “nada cierto en mí”, lo que puede referir que hay una débil creencia respecto a su desempeño en la lectura de los materiales de las asignaturas.

El promedio para esta escala de autoeficacia para el aprendizaje es de 5.29, lo que refiere una alta creencia o juicio de los estudiantes acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica.

### **Ansiedad ante los exámenes (AE).**

Esta escala se centra en medir el grado de preocupación de los estudiantes frente a la realización de una prueba, y con qué frecuencia surgen pensamientos negativos mientras realizan un examen.

Se comprende que la ansiedad está compuesta por dos aspectos interdependientes, los cuales son la preocupación o componente cognitivo y el componente emotivo o las manifestaciones fisiológicas y afectivas propias de la ansiedad.

Se considera que la ansiedad es una de las fuentes que mayor influencia negativa tienen en el rendimiento académico. Para esta dimensión, los resultados son mostrados en la tabla 27.

Tabla 27.

Resultados descriptivos para la dimensión ansiedad ante los exámenes (AE).

Ítem	Nada cierto en mí		Casi nada cierto en mí		Un poco cierto en mí		Cierto en mí		Muy cierto en mí		Bastante cierto en mí		Totalmente cierto en mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3) Cuando presento una tarea, examen u otra actividad...	54	17.1	43	13.7	46	14.6	51	16.2	52	16.5	44	14	25	7.9
8) Cuando presento una prueba o tarea pienso...	11	3.5	17	5.4	39	12.3	76	24.1	63	19.9	66	20.9	44	13.9
14) Cuando presento una tarea, examen pienso en las consecuencias ...	25	7.9	14	4.4	30	9.4	40	12.6	57	17.9	59	18.6	93	29.2
19) En las clases, experimento una sensación...	70	21.9	51	16	51	16	45	14.1	46	14.4	24	7.5	32	10
28) Siento angustia cuando presento un examen o tarea	26	8.3	23	7.3	30	9.6	34	10.8	40	12.7	67	21.3	94	29.9

En relación a la dimensión de ansiedad ante los exámenes, los ítems “siento angustia cuando presento un examen o tarea” y “Cuando presento una tarea, examen o actividad pienso en las consecuencias de un fracaso” con un 29.9% y 29.2% fueron los que obtuvieron valores más altos, además de que en ambos casos, también hubo grandes valores en las respuestas que van desde muy cierto en mí hasta totalmente cierto en mí, lo que puede ser indicador que la mayoría de los encuestados manejan una gran cantidad de ansiedad (pensamientos negativos de fracaso) que pueden tener alteraciones negativas al momento de presentar un examen o tarea.

En contraparte con lo anterior, en el ítem “En las clases, experimento una sensación desagradable como de angustia” los valores más altos fueron obtenidos en las respuestas que van desde un poco cierto en mí hasta nada cierto en mí, lo que puede sugerir que, aunque existe ansiedad ante la presentación de exámenes y tareas, no es así en las clases en general.

El análisis de los resultados obtenidos en esta dimensión también arrojan que en el ítem “Cuando presento una tarea, examen u otra actividad, pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros” existen cantidades muy similares en respuestas tanto positivas (desde muy cierto en mí hasta totalmente cierto en mí), como negativas (un poco cierto en mí hasta nada cierto en mí), lo que puede también indicar que, aunque hubo una gran cantidad de encuestados que refirieron no presentar ansiedad al comparar su desempeño con el de sus compañeros (45%), hubo también un gran porcentaje de personas que refirieron haber sentido preocupación al comparar su desempeño con los demás (38%), lo que puede ser indicador de que eso también es un agente provocador de ansiedad en el desempeño académico de los estudiantes.

El promedio general para esta dimensión de ansiedad ante los exámenes es de 4.37, lo que hace referencia a la existencia de una cantidad de ansiedad de los estudiantes durante la realización de un examen, superior a la media.

## Motivación global.

En lo que corresponde a cada una de las dimensiones de la motivación, los resultados obtenidos se describen en la tabla 28.

Tabla 28.  
*Resultado general para la motivación y sus dimensiones.*

<b>Dimensión</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Est.</b>
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	1.50	7.00	5.1771	1.17219
Orientación a metas extrínsecas (OME)	1.00	7.00	5.9221	1.13309
Valor de la tarea (VT)	1.00	7.00	5.3984	1.18504
Creencia de control (CC)	1.50	7.00	5.3445	1.15038
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	1.13	7.00	5.2953	1.11382
Ansiedad ante los exámenes (AE)	1.00	7.00	4.3760	1.13963
Motivación global	1.53	42	31.5123	

El análisis de los aspectos motivacionales se realizó en base en las respuestas de los estudiantes a los 31 ítems del CMEA, y como ya se mencionó, estos están agrupados en seis escalas que evalúan aspectos motivacionales diferentes; en ese sentido, la consideración conjunta de tales escalas, con excepción de la que refiere al nivel de ansiedad, permite obtener una apreciación global y particular acerca de la motivación de los estudiantes encuestados.

Las escalas motivacionales consideradas conjuntamente, exceptuando aquella que mide la ansiedad de los encuestados, ofrecen una apreciación general que indicaría la presencia de una motivación media-alta para este grupo de estudiantes, pues sobre un rango de variación entre 1 y 7, la media adopta un valor de 5.25.

Considerando las distintas escalas por separado, puede ser apreciado que la orientación motivacional del grupo de estudiantes es más bien extrínseca (M=5.92), antes que intrínseca (M = 5.17). Por otro lado, se observa también una alta valoración



de las tareas (M = 5.39), en tanto que las creencias de control del aprendizaje (M = 5.34) como las de autoeficacia (M = 5.29) se presentan también niveles altos. Por su parte, el nivel de ansiedad se presenta en un grado superior a la media (M = 4.37), lo que puede traducirse como que existe un alto grado de preocupación en relación a la realización de exámenes o pruebas.

## Estadística Inferencial

En el siguiente apartado, son mostrados los resultados de las variables secundarias y su relación con la autoestima y la motivación en cada una de sus dimensiones.

### Respecto a la variable autoestima.

En la tabla 29 son mostrados los resultados obtenidos a partir del análisis de la prueba t de Student para la variable “género” respecto a la autoestima y sus dimensiones.

Tabla 29.

*Prueba t de Student para la variable género con las dimensiones de autoestima.*

Dimensión	Sig. (bilateral)	Media	
		H	M
Hogar-padres	.008	3.9912	4.0676
Académica	.606	3.4912	3.4928
Social	.135	4.2456	3.6908
General	.298	13.1491	12.4783
Global	.717	24.8772	23.7295

Los resultados muestran que únicamente existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión hogar-padres, ( $\alpha = 008$ ), en donde puede ser observado que los hombres ( $\mu=3.9912$ ) son quienes poseen un menor autoestima en esta dimensión en comparación con las mujeres encuestadas ( $\mu=4.0676$ ).

En la tabla 30 se muestran los resultados obtenidos a partir de la prueba de correlación aplicada para la variable “edad”, así como para el promedio del último grado cursado, respecto a la autoestima y sus dimensiones.

Tabla 30.

*Prueba de correlación para las variable edad y grado cursado, respecto a las dimensiones de autoestima.*

Dimensión	Estadístico	Edad	Promedio del ultimo grado cursado
Hogar-padres	Correlación de Pearson	-.046	-.037
	Sig. (bilateral)	.411	.509
Académica	Correlación de Pearson	-.025	-.002
	Sig. (bilateral)	.655	.976
Social	Correlación de Pearson	.037	.010
	Sig. (bilateral)	.510	.856
General	Correlación de Pearson	-.061	-.057
	Sig. (bilateral)	.275	.313
Autoestima global	Correlación de Pearson	-.044	-.042
	Sig. (bilateral)	.430	.457

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados muestran que no puede identificarse una relación entre la edad de los estudiantes y el promedio obtenido en el último semestre cursado, y la autoestima.

En la tabla 31 son presentados los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba ANOVA para la variable “semestre” y la autoestima.

Tabla 31.

ANOVA para la variable semestre respecto a las dimensiones de autoestima.

Dimensión	Sig. (bilateral)	Media por semestre		
		1	3	5
Hogar-padres	.008	4.2754	4.0220	3.7065
Académica	.044	3.6304	3.5495	3.2283
Social	.010	4.1957	3.6703	3.6413
General	.523	12.8986	12.5604	12.5978
Autoestima global	.004	25.0000	23.8022	23.1739

Los resultados obtenidos muestran que esta variable tiene una diferencia estadísticamente significativa en casi todas las dimensiones respecto a la relación del semestre en el que se encuentran (exceptuando la dimensión general del autoestima) en donde se observa una media más alta en los estudiantes que cursan el primer semestre, pudiendo significar esto que, en relación a la dinámica escolar y familiar, ellos son quienes tienen una autoestima más alta quizás porque apenas ingresaron al bachillerato y todavía no socializan con sus pares y aún no han obtenido resultados bajos en las asignaturas, lo que a su vez pueda provocar algún tipo de conflicto con sus padres, afectando así también esa área.

En la dimensión hogar-padres, los de primer semestre son quienes presentan una autoestima más alta ( $\mu=4.2754$ ), mientras que los de quinto semestre son quienes reportaron una menor autoestima en esa área ( $\mu=3.7065$ ), esto tal vez debido a que los alumnos de ese nivel son quienes tienen edades que oscilan entre los 16 y 18 años de edad, las cuales comprenden un periodo crítico de la adolescencia, y existe la posibilidad de mayor cantidad de conflictos con los padres o su familia en general.

En cuanto a la dimensión académica, los estudiantes del primer semestre son quienes presentaron una autoestima más alta ( $\mu=3.6304$ ), mientras que los de quinto semestre arrojaron una menor autoestima ( $\mu=3.2283$ ), pudiendo esto significar que los

estudiantes que inician están más preocupados por obtener mejores resultados, mientras que los que ya van a concluir el bachillerato, son quienes están menos preocupados por sus calificaciones.

En la dimensión social los estudiantes de primer semestre reflejaron una mayor autoestima ( $\mu=4.1957$ ), y por el otro lado, los estudiantes de quinto semestre fueron quienes presentaron una menor autoestima ( $\mu=3.6413$ ) pudiendo esto ser un reflejo de que en los semestres más altos es más complicado establecer lazos de amistad estables y existe una mayor dificultad para que los estudiantes se sientan aceptados o capaces de influir en los demás.

En la autoestima global, los estudiantes de primer semestre fueron quienes obtuvieron una mayor autoestima ( $\mu=25.0000$ ), mientras que los de quinto semestre presentaron una menor autoestima ( $\mu=23.1739$ ), siendo esto un resultado significativo que demuestra que entre más se avanzó en el bachillerato, se observó una disminución de autoestima en todas las áreas medibles con el instrumento utilizado para tal fin.

En la tabla 32 son exhibidos los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba ANOVA a la variable “grupo” respecto a la autoestima y sus dimensiones.

Tabla 32.  
ANOVA para la variable grupo respecto las dimensiones de autoestima.

<b>Dimensión</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
Hogar-padres	.033
Académica	.008
Social	.172
General	.734
Global	.163

Los resultados obtenidos muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de hogar-padres ( $\alpha=.033$ ) en donde se presenta una media más alta en el grupo “K” ( $\mu=4.6429$ ), mientras que el grupo “C” se obtuvo la media más baja ( $\mu=3.3824$ ).

De la misma forma, existe una diferencia estadística altamente significativa en la dimensión académica ( $\alpha=.008$ ), en donde también los estudiantes del grupo “K” son quienes presentan una media más alta ( $\mu=.2857$ ), y por el otro lado, los estudiantes del grupo “D” son quienes presentaron la media más baja ( $\mu=3.0606$ ).

Después de las consideraciones anteriormente realizadas, al momento de indagar con distintos docentes del grupo “K”, tanto de primero, tercer quinto semestre, acerca de por qué causas fueron el grupo que obtuvieron una mayor autoestima en las áreas de hogar-pares y académica, no tuvieron respuestas que pudieran ser mencionadas como importantes o relevantes, y más bien asumieron ese resultado a la factores como la edad, la relación con sus padres o el desempeño de los docentes mismos.

### **Respecto a la variable motivación.**

En la tabla 33 son mostrados los resultados obtenidos a partir del análisis de la prueba t de Student para la variable “género” respecto a la variable motivación y sus dimensiones.

Tabla 33.

*Prueba t de Student para la variable género respecto a las dimensiones de motivación.*

Dimensión	Sig. (bilateral)	Media	
		H	M
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	.109	5.1425	5.1961
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	.014	5.7281	6.0290
Valor de la Tarea (VT)	.776	5.3855	5.4056
Creencias de Control (CC)	.197	5.3947	5.3168
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	.874	5.3958	5.2399
Ansiedad Ante los Exámenes (AE)	.354	4.3611	4.3843
Global	.087	5.2346	5.2619

En lo que respecta a los resultados obtenidos para la variable género, puede ser observado que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de orientación a metas extrínsecas ( $\alpha=0.14$ ), en donde las mujeres son quienes presentaron una media más alta ( $\mu=6.0290$ ), pudiendo esto significar que ellas son quienes tienen una motivación mayormente basada en desempeño, la competencia o el reconocimiento para la consecución de sus metas.

En la tabla 34 se muestran los resultados del análisis ANOVA para la variable de motivación respecto al semestre de estudio de los alumnos.

Tabla 34.

*ANOVA para la variable semestre respecto a las dimensiones de motivación.*

Dimensión	Sig. (bilateral)	Media por semestre		
		1	3	5
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	.301	5.2258	5.0174	5.2618
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	.342	6.0242	5.8819	5.8089
Valor de la Tarea (VT)	.155	5.5210	5.2117	5.3993
Creencias de Control (CC)	.132	5.4837	5.1786	5.2998
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	.728	5.3495	5.2331	5.2755
Ansiedad Ante los Exámenes (AE)	.124	4.4866	4.1758	4.4082
Global	.147	5.3485	5.1164	5.2422

Se observa que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre el semestre que cursan los estudiantes y su motivación.

En la tabla 35 pueden ser observados los resultados de la aplicación de la prueba ANOVA para la variable grupo respecto a la motivación y sus dimensiones.

Tabla 35.  
ANOVA para la variable grupo respecto a las dimensiones de motivación.

Dimensión	Sig. (bilateral)
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI)	.398
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	.558
Valor de la Tarea (VT)	.325
Creencias de Control (CC)	.945
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	.214
Ansiedad Ante los Exámenes (AE)	.888
Global	.528

Puede observarse (tabla 35) que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre el semestre que cursan los estudiantes y su motivación.

En la tabla 36 se muestran los resultados obtenidos a partir de la prueba de correlación aplicada para la variable edad, así como para el promedio del último grado cursado, respecto a la motivación y sus dimensiones.

Tabla 36.  
Prueba de correlación para las variables promedio del último grado cursado y edad, respecto a la motivación.

Dimensión	Estadístico	Edad	Promedio del último grado cursado
Valor de la tarea	Correlación de Pearson	.043	.182**
	Sig. (bilateral)	.442	.001
Creencias de control	Correlación de Pearson	.043	.057
	Sig. (bilateral)	.443	.315**
Autoeficacia para el aprendizaje	Correlación de Pearson	.066	.218**
	Sig. (bilateral)	.238	.000
Ansiedad ante los exámenes	Correlación de Pearson	.019	.004
	Sig. (bilateral)	.730	.940
Orientación a metas	Correlación de Pearson	.063	.184**

intrínsecas	Sig. (bilateral)	.261	.001
Orientación a metas	Correlación de Pearson	.039	.148*
extrínsecas	Sig. (bilateral)	.487	.009
Global	Correlación de Pearson	.060	.173**
	Sig. (bilateral)	.288	.002

Como se observa en la tabla 36, no existe una correlación estadísticamente significativa entre la edad y la motivación, situación contraria, ocurre entre el promedio y la motivación, ya que, en cuanto a la dimensión valor de la tarea, la correlación alcanzó un nivel de 0.182 a nivel de significación de 0.01, lo cual, al ser una relación positiva débil significa que conforme aumenta el nivel de motivación en esta dimensión, aumenta el promedio que el estudiante puede obtener y viceversa.

En la correlación entre el promedio y la dimensión de autoeficacia para el aprendizaje, se alcanzó un nivel de .218 a nivel de significación de 0.000, lo cual muestra una relación positiva muy débil que significa que, conforme aumenta el nivel de motivación en dicha dimensión, aumenta el promedio del estudiante y viceversa.

En referencia a la correlación entre el promedio y la orientación a metas intrínsecas, se observa un nivel de .184 a nivel de significación de 0.001, lo cual, al ser una relación positiva muy débil, significa que conforme aumenta el nivel de motivación a este tipo de metas, aumenta el promedio del estudiante y viceversa.

Referente a la correlación entre el promedio y la dimensión de orientación a metas extrínsecas, se alcanzó un nivel de .148 a nivel de significancia de .009, lo cual muestra una relación positiva muy fuerte que significa que, conforme aumenta el nivel de motivación a este tipo de metas, aumenta el promedio del estudiante y viceversa.



Finalmente, en relación a la correlación del promedio con la dimensión de motivación global, se observa un nivel de .173 a nivel de significancia de .002, lo cual muestra una relación positiva muy débil, que refiere que, conforme aumenta el nivel de motivación global, aumenta el promedio del estudiante y viceversa.

### **Análisis de regresión lineal múltiple.**

Con la finalidad de determinar la relación existente entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del CCH-UJED, se procedió a realizar el análisis de regresión lineal que pudiese generar la ecuación que explicase dicha relación, considerando al promedio del último grado cursado como variable dependiente, y como variables independientes a las dimensiones tanto del autoestima como de la motivación.

Los coeficientes del modelo de regresión se muestran en la tabla 37, en donde se aprecia que ninguno de los coeficientes de las dimensiones, ya sea de la autoestima o de la motivación, es significativo, lo que quiere decir que no es posible determinar un modelo de regresión lineal múltiple a los datos.

Tabla 37.

*Coefficientes del modelo de regresión.*

Variable	Dimensión	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
Autoestima	Hogar-padres	-.007	.046	-.010	-.163	.870
	Académica	-.019	.050	-.022	-.375	.708
	Social	-.008	.040	-.012	-.196	.845
	General	-.016	.025	-.038	-.637	.525
Motivación	Valor de la tarea	.058	.084	.064	.692	.489
	Creencias de control	-.073	.065	-.079	-1.111	.267
	Autoeficacia para el aprendizaje	.147	.089	.152	1.658	.098
	Ansiedad ante los exámenes	-.041	.062	-.044	-.670	.504
	Orientación a metas intrínsecas	.079	.079	.089	1.011	.313
	Orientación a metas extrínsecas	.017	.077	.018	.222	.824
	(Constante)	7.749	.479		16.184	.000

## CONCLUSIONES

En el apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de la realización de la presente investigación, y, con base en la información recabada, primeramente se tiene que de la muestra utilizada, la mayor cantidad de encuestados tenía una edad de 15 años (34.1%), además de la mayor parte de los encuestados fueron mujeres (65.5%). Respecto al semestre que estaban cursando los encuestados, hubo un mayor porcentaje de estudiantes de primer semestre (43%), lo cual puede ser explicado debido a que es en primero y segundo donde se tiene una mayor matrícula en la escuela en donde fue llevada a cabo el presente proyecto investigativo.

Uno de los resultados descriptivos de importancia por ser de una de las variables que dio guía a la investigación, es la del promedio obtenido en el último semestre cursado (o la calificación obtenida al concluir la educación secundaria, en el caso de los estudiantes de primer semestre), y en este sentido, se obtuvo que la mayor parte de los encuestados obtuvieron un promedio de entre 80 y 89 de calificación (44%), mientras que solamente el .9% (3 estudiantes) obtuvieron una calificación reprobatoria de entre 0 y 59; mientras que por el otro lado, solamente el .9% alcanzaron una calificación perfecta de 100.

No obstante de lo anterior, es de llamar la atención que el 21.8% de los encuestados estén ubicados dentro del rango de calificaciones que va del 60% al 79%, lo que es indicador de que una quinta parte de la muestra total, tengan un promedio que puede ser catalogado como malo a regular, mientras que el 76.5% de los encuestados

se encuentran en el rango de bueno a excelente, con calificaciones que van de 80 a 100.

En relación a los resultados descriptivos que se obtuvieron respecto a la variable autoestima, puede ser mencionado que en las dimensiones de autoestima social y autoestima general se presentaron resultados que son considerados como autoestima baja, ya que presentan una media de 3.8879 y 12.7165 puntos respectivamente, en escalas de 1 a 8 y 1 a 26 para cada una de ellas, lo cual además arrojó una autoestima global total baja de acuerdo al manual para la interpretación de los resultados del Inventario de Autoestima de Coopersmith. Esto coincide con lo expresado por Garido-Leca (1997) y García (2005) que encontraron que los estudiantes con un menor rendimiento académico presentaban una baja autoestima en el área del auto concepto físico, lo que a su vez provocaba sentimientos de falsa auto-valía (narcisismo y problemas de socialización con síntomas tales como pesimismo, agresión encubierta, represión o ansiedad ante distintas situaciones.

Siguiendo el mismo orden de ideas, en los resultados descriptivos obtenidos en relación a la variable de motivación, se observa que los encuestados presentan una motivación alta en las cinco dimensiones que conforman el instrumento utilizado, así como en la motivación global (31.5123 puntos en una escala de 1 a 42 puntos) lo cual es considerado un resultado positivo según el Manual para la Interpretación del MSLQ. Esto coincide con lo reportado por García, Orellana y Canales (2002), Flores y Gómez (2010), y Maquilón y Hernández (2011) quienes obtuvieron puntajes más altos en las creencias de autocontrol (CC), autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), valor de la

tarea (VT) y autoeficacia para el rendimiento (OMI), lo que está relacionado a sujetos con una buena confianza en las posibilidades de aprender y rendir adecuadamente, mejores estrategias de aprendizaje, así como la importancia que ellos atribuían a las asignaturas cursadas para su propia formación.

En la dimensión de Ansiedad ante los Exámenes, se obtuvo una media de 4.3760 puntos, lo cual habla de que existe en los estudiantes un grado de preocupación mayor a la media al realizar una prueba o examen.

En referencia a la relación existente entre las variables secundarias y las variables principales con sus respectivas dimensiones, considerando primero a la autoestima con los datos sociales de la muestra, se tiene que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión hogar-padres respecto al género, en donde se obtuvo que los hombres son quienes poseen una menor autoestima ( $\mu=3.9912$  puntos), lo cual coincide con los resultados encontrados por Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007), quienes encontraron que el sexo masculino predominaba en los adolescentes que presentaron una baja autoestima, bajo rendimiento académico y disfuncionalidad familiar, siendo esta última un factor predisponente para los dos anteriores.

En relación al semestre de estudio respecto a las dimensiones de la autoestima, se observa que hay una diferencia estadísticamente significativa en todas ellas, siendo los estudiantes de primer semestre quienes obtuvieron una autoestima más alta, caso contrario a los de quinto semestre, quienes obtuvieron una autoestima más baja en todas las dimensiones, siendo esta tendencia algo similar a lo que Bueno (1993) halló

en su investigación, en donde menciona que al ingresar los estudiantes en una escuela, estos presentan un cierto entusiasmo que a lo largo del tiempo puede transformarse en rutina o desinterés, dependiendo esto de factores como la motivación o la autoestima.

Respecto a la autoestima en relación con el rendimiento académico (primer objetivo de investigación), cómo se explicó en los resultados, no fue posible determinar una relación estadísticamente significativa entre las variables, por lo que no se puede sostener la  $H_{11}$ : “Existe una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

Tomando en cuenta lo anterior, existe discrepancia de los resultados encontrados en los antecedentes en donde se observa que una baja autoestima provoca que los estudiantes hayan obtenido resultados considerados como regulares. Así, discrepan con lo reportado por Caso y Hernández (2007) y (2010), Amador (2007); Nicho (2013); Valdez, Cantúa, Balderrama y Martínez (2014), quienes encontraron que la baja autoestima está estrechamente relacionada a un pobre o bajo rendimiento escolar.

Para la relación existente entre la autoestima y el grupo en el que estaban inscritos los entrevistados, y el único dato relevante es que hubo una diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones de hogar-padres y académica con los estudiantes del grupo “K”, lo que tal vez signifique que en este grupo hubo una mayor coincidencia de estudiantes cuyos padres están más al pendiente de sus estudios y/o sea un ambiente familiar estable que se ve reflejado en el desempeño académicos de

los jóvenes, lo cual a su vez concuerda de manera inversa con lo expresado por Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007), quienes encontraron que los estudiantes con baja autoestima y bajo rendimiento académico eran los que tenían un núcleo familiar disfuncional.

En cuanto a los resultados más significativos en la relación existente entre la variable de motivación con las variables sociales elegidas para ser parte de esta tesis, las mujeres fueron quienes presentaron una motivación más alta ( $\mu=6.0290$  puntos) en la dimensión de Orientación a Metas Extrínsecas (OMI), por lo que puede considerarse que ellas tienen una motivación mayormente basada en desempeño, competencia o reconocimiento para la consecución de sus metas.

Respecto al segundo objetivo de investigación, identificar la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del CCH-UJED, se encontró relación existente entre el promedio y algunas de las dimensiones incluidas para la variable de motivación, ya que, por ejemplo, la relación con la dimensión valor de la tarea, la correlación alcanzó un nivel de 0.182 a nivel de significación de 0.01, lo cual, al ser una relación positiva débil significa que conforme aumenta el nivel de motivación en esta dimensión, habrá una mayor motivación inicial hacia el estudio, y por tanto, un mejor aprovechamiento de los contenidos y saberes a estudiar, como lo comprobaron Flores y Gómez (2010) quienes encontraron que a mayor rendimiento, hay una mayor percepción de autoeficacia y mayor preocupación por el aprendizaje (VT), lo que también redundaba en una mayor atribución interna (OMI) para lograr resultados exitosos.

Lo anteriormente descrito también tiene que ver entre la correlación entre el promedio y la dimensión de autoeficacia para el aprendizaje, se alcanzó un nivel de .218 a nivel de significación de 0.000, lo cual muestra una relación positiva muy débil que significa que, conforme aumenta el nivel de motivación en dicha dimensión, y exista una percepción positiva de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas y actividades en el curso, aumentará el promedio del estudiante y viceversa.

En referencia a la correlación entre el promedio y la orientación a metas intrínsecas, se observa un nivel de .184 a nivel de significación de 0.001, lo cual, al ser una relación positiva muy débil, significa que conforme aumenta el nivel de motivación a este tipo de metas, en las que el estudiante seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad o desafío que estas le provoquen, aumentará el promedio del estudiante y viceversa.

Referente a la correlación entre el promedio y la dimensión de orientación a metas extrínsecas, se alcanzó un nivel de .148 a nivel de significancia de .009, lo cual muestra una relación positiva muy fuerte que significa que, conforme aumenta el nivel de motivación a este tipo de metas, en las que el estudiante se comprometa en ciertas actividades (más fáciles) solo cuando estas ofrezcan la posibilidad de obtener recompensas externas, aumentará el promedio del estudiante y viceversa, lo cual es similar a lo encontrado por Núñez y González (1994), quienes reportaron que este tipo de estudiantes, que está guiado por motivaciones exteriores en las cuales existe una percepción de recompensa por el triunfo, son quienes tienen una mayor tendencia a presentar un bajo rendimiento.



Finalmente, en relación a la correlación del promedio con la dimensión de motivación global, se observa un nivel de .173 a nivel de significancia de .002, lo cual muestra una relación positiva muy débil, que refiere que, conforme aumenta el nivel de motivación global, tomando en cuenta las dimensiones anteriormente mencionadas, aumentará el promedio del estudiante y viceversa. Con este resultado, es posible aceptar la  $H_{i2}$ : “Existe una relación positiva entre la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

Tomando en cuenta las reflexiones anteriormente expresadas, y, en relación con lo expuesto por Roces, Tourón y González (1995); García, Orellana y Canales (2002); Lozano (2003); Flores y Gómez (2010); Márquez (2014); Becerra y Reidl (2015) hay concordancia en los resultados encontrados, ya que los estudiantes con menor rendimiento académico son los que tienen una menor motivación, a la vez que a mayor rendimiento, mayor motivación intrínseca (o atribuciones internas provenientes del mismo estudiante), menor ansiedad y una menor motivación extrínseca o proveniente de estímulos exteriores o considerados como atribuciones no controlables como el maestro o la suerte, lo cual a su vez tiene relación con lo expresado con Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Núñez, 2009) quienes mencionaban en su modelo teórico que en la motivación académica uno de los principales elementos a ser considerados es el componente motivacional de valor, el cual a su vez está relacionado con los propósitos o razones para realizar una actividad, e implica que, entre mayor importancia o relevancia le asigne un estudiante a esa actividad, será el determinante para que sea o no llevada a cabo. Así mismo, estos mismos autores también incluyen otro

componente a ser considerado para la motivación académica: la expectativa, la cual está conformada por las autopercepciones o creencias individuales que cada estudiante se tiene para realizar una tarea.

Con base a los resultados indicativos de que existe un grado de baja autoestima en los estudiantes encuestados, esto viene a concordar con lo expresado con autores como DuBois et al. (1998), Owens (1994) y Hoge et al. (1995), todos citados por Caso (2010, como se citó en Valdez, et al, 2014) quienes también destacaron correlaciones positivas entre la autoestima y el rendimiento académico en sus investigaciones.

Por otro lado, y retomando la información proveniente de la teoría de Copersmith (1976), el autoestima es un concepto dinámico que puede variar a lo largo de la vida o ante distintas situaciones presentes en la vida de los individuos, por lo que será de vital importancia revisar qué es lo que puede estar causando la baja autoestima detectada en los estudiantes con los que se realizó la presente investigación, para poder realizar actividades que modifiquen o disminuyan los elementos que la están provocando, lo cual redundará también en una modificación de los resultados obtenidos o el rendimiento académico prevaleciente en la población estudiantil del CCH.

Por último, tomando en consideración el tercer objetivo de investigación, no fue posible determinar relación existente entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del CCH-UJED, dado el resultado obtenido por el análisis de regresión lineal múltiple, por lo que no es posible aceptar la  $H_{13}$ : “Existe una relación

entre la motivación, la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del CCH-UJED”.

Todo el proceso realizado para la elaboración de la presente tesis, deja un cúmulo de aprendizajes acerca del comportamiento que tiene la motivación y la autoestima en los estudiantes que compartieron su información con el que esto escribe, lo cual además es el inicio de una serie de líneas de investigación en la búsqueda de modificar todos los aspectos negativos encontrados en referencias de dichas variables, ya sea a nivel institucional o a nivel Universidad, abarcando con ello el nivel medio superior o el nivel superior.

Los resultados obtenidos y la investigación del estado del arte en relación a los trabajos realizados con la motivación o el autoestima, también muestran que existe una gran área de oportunidad en cuanto a la prevención, tratamiento o modificación de conductas patológicas precedentes o resultado de esas variables, y, como profesional de la salud mental, será parte de mi labor difundir lo aquí encontrado, y realizar actividades que busquen modificar o mejorar la situación prevaleciente en el CCH.

## REFERENCIAS

- Amador, P. (2007). *Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de 2° año de la Escuela Secundaria Técnica número 38 “José María Morelos y Pavón”*. Tesis de Licenciatura. México. Recuperado de:  
<https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/10729/Factores%20asociados%20con%20el%20bajo%20rendimiento.pdf?sequence=1>
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Caracas: Editorial Episteme/Orial Ediciones. Recuperado de:  
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=88buBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+de+casta%C3%B1eda++&ots=09eumP5Kta&sig=5JVZBvF3\\_wbtMnM8UdyY5MZ0Sfk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=88buBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+de+casta%C3%B1eda++&ots=09eumP5Kta&sig=5JVZBvF3_wbtMnM8UdyY5MZ0Sfk#v=onepage&q&f=false)
- Arreola, J. (2009). *Investigar Qué, Dónde, Cuánto, Cómo, Con qué, Para qué*. Colección “Leer para entender nuestra realidad” No 11. Durango: Ed. Centro Pedagógico de Durango. 2ª Ed.
- Bhattacharyya, D. (2006). *Research methodology*. New Delhi: Excel Books. 2<sup>nd</sup> Edition  
Recuperado de:  
[https://books.google.com.mx/books?id=k6pMrsB5T\\_oC&printsec=frontcover&dq=what+is+research+%2B+authors&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiCo5LB2vrSAhWGrlQKHdTVBoEQ6AEIJjAB#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=k6pMrsB5T_oC&printsec=frontcover&dq=what+is+research+%2B+authors&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiCo5LB2vrSAhWGrlQKHdTVBoEQ6AEIJjAB#v=onepage&q&f=false)

- Becerra, C. & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/664>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Editorial Shalom.
- Brinkmann, H., Segure, T. & Solar, M. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología*, 10 (1). Recuperado de:  
[http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo\\_coopersmith.pdf](http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf)
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4° de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1). Recuperado de:  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/121521>
- Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:  
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>
- Burgos, E. & Sánchez, P. (2012). *Adaptación y validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ)*. Tesis. Chillán: Universidad del Bío-Bío. Recuperado de:

[http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1544/1/Burgos%20Castillo\\_Eric%20Adolfo.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1544/1/Burgos%20Castillo_Eric%20Adolfo.pdf)

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14, 209-237. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716011>

Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>

Caso, J. & Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 40(1). Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>

Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(003). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737310>

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21311866008.pdf>

Coopersmith, S. (1976). *The antecedents of self steem*. USA: Consulting Psychologists Press.

- Cuasapaz, S. & Rubio, M. (2013). *Factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la escuela Sucre de la ciudad de Tulcán en el periodo marzo-agosto 2013*. Tesis. Ecuador: Universidad Politécnica Estatal del Carchi en convenio con la Universidad Central del Ecuador. Recuperado de:  
<http://repositorio.upec.edu.ec/bitstream/123456789/220/1/031%20FACTORES%20QUE%20INFLUYEN%20EN%20EL%20BAJO%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%20LA%20ESCUELA%20SUCRE%20DE%20LA%20CIUDAD%20DE%20TULCAN%20%20-%20CUASAPAZ%20HERNANDEZ%2c%20SHEERLEY%20-%20RUBIO%20PAZ%2c%20MARIA%20ALEZANDRA.pdf>
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de:  
<https://www.uv.es/=choliz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Del Río, F., Candelas, M. & Ramírez, P. (2007). *Metodología para la elaboración de trabajos de investigación*. Durango: Editorial UJED.
- De la Fuente, J. (S/F). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La Teoría de la Orientación de metas*. España: Universidad de Almería. Recuperado de:  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_26.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_26.pdf)
- De la Orden, A. & González C. (2005). Variables que discriminan ente alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *European Scientific Journal*, 12(16). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321973015.pdf>

De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J. & González C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(001).

Recuperado de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0101120159A/16866>.

Domínguez, A., Pino, J. & Margarit, R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: Análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>

Drovandi, M. (2010). *Estudio sobre las causas del bajo rendimiento académico en los últimos cursos de carrera del alumnado de ingeniería informática de la Universidad de Mendoza (Argentina)*. Tesis doctoral. Argentina: Universidad de Mendoza. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/33067>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(002), 1-15. Recuperado de:

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Estrada, M. & Trujillo, M. (2016). Estudio descriptivo sobre la influencia de las variables personales y el fracaso escolar en la ciudad autónoma de Melilla. *European Scientific Journal*, 12(16). Recuperado de:

<http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/7566/7293>



Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15513269005.pdf>

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=Xkb78OSRMI8C&pg=PA13&dq=caracter%C3%ADsticas+del+enfoque+cuantitativo+en+investigaci%C3%B3n&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjUwYCN\\_8DSAhVmx1QKHafWdXQQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Xkb78OSRMI8C&pg=PA13&dq=caracter%C3%ADsticas+del+enfoque+cuantitativo+en+investigaci%C3%B3n&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjUwYCN_8DSAhVmx1QKHafWdXQQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false)

García, A., Orellana, M. & Canales, Q. (2002). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(001) Recuperado de: [http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/2060/1/revista\\_de\\_investigacion\\_en\\_psicolog%C3%ADa03v5n1\\_2002.pdf](http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/2060/1/revista_de_investigacion_en_psicolog%C3%ADa03v5n1_2002.pdf)

García, L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>

García, B. & Dómenech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(006). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

- Garrido, M. (1997). Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología de la PUCP*, XV(2). Recuperada de:  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/5956/5965>
- González, N., Valdez, J. & Serrano, J. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 10(2), 173-179. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/104/10410206.pdf>
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:  
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>
- González, R. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. CIDE Recuperado de:  
<https://books.google.com.mx/books?id=rNYYBwAAQBAJ&pg=PA20&dq=#v=onepage&q&f=false>
- Gordillo, R., Martínez, M. & Valles, B. (2013). Rendimiento académico en escuelas de Nivel Medio Superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6, 51-58. Recuperado de:  
<http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red6-p51-58.pdf>
- Gutiérrez, P., Camacho, N. & Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Atención Primaria* 39(11). Recuperado de:

[www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13112196-S300](http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13112196-S300)

Hernández, L. (2013). *El rendimiento académico y la autoeficacia percibida de los estudiantes de educación superior tecnológica. El caso del Instituto Tecnológico de Santa María de El Oro*. Tesis doctoral. Durango: Instituto Universitario Anglo Español.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI (2005). *Curso de Metodología de la Investigación*. México: INEGI.

López, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 32, 1-18. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lopez13.pdf>

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66. Recuperado de: [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. España: Fundación Alternativas. Recuperado de: <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>

Márquez, C. (2014). *El fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva*. Tesis. España: Universidad de Huelva.

- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Área de Psicología Evolutiva y de la educación de la Escuela de Magisterio de Teruel. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 163-184. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=209932>
- Maquilón, J. & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192007.pdf>
- Montero, I. & De Dios M. J. (2004). Sobre la obra de Paul Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de investigación en Psicología Educativa*, 2(1), 189-196. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/264417014\\_Sobre\\_la\\_obra\\_de\\_Paul\\_R\\_Pintrich\\_la\\_autorregulacion\\_de\\_los\\_procesos\\_cognitivos\\_y\\_motivacionales\\_en\\_el\\_contexto\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/264417014_Sobre_la_obra_de_Paul_R_Pintrich_la_autorregulacion_de_los_procesos_cognitivos_y_motivacionales_en_el_contexto_educativo)
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2). [http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm)
- Nicho, J. (2013). *Relación entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la EBC Tecnológica de la Facultad de Educación de la*

*Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Tesis. Perú: Universidad José Faustino Sánchez Carrión. Recuperado de:

<http://190.116.38.24:8090/xmlui/bitstream/handle/123456789/50/RELACI%C3%93N%20ENTRE%20LA%20AUTOESTIMA%20Y%20EL%20RENDIMIENTO%20ACAD%C3%89MICO%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%20LA%20E.B.C.%20TECNOL%C3%93GICA.pdf?sequence=1>

Núñez, J. & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo Servicio de publicaciones. Recuperado de:

[https://books.google.es/books/about/Determinantes\\_del\\_rendimiento\\_acad%C3%A9mico.html?hl=es&id=DEW5sI9LoBoC](https://books.google.es/books/about/Determinantes_del_rendimiento_acad%C3%A9mico.html?hl=es&id=DEW5sI9LoBoC)

Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Memorias del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Universidad de Minho. Recuperado de:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongresos/cc/cc3.pdf>

Oliveira, V. & Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 53(005). Recuperado de:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZOVPFVQgCNIJ:rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf+&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

- Ovejero, A. (1993). Teoría de la disonancia cognitiva. *Psicothema*, 5(001). Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/873.pdf>
- Palacios, R. & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conducta de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Palacios.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf)
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill. Undécima edición. Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Paz, L., Rodríguez, P. & Martínez, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/10/010\\_Paz.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Paz.pdf)
- Pérez, A. (2007). *Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de 2° año de la Escuela Secundaria Técnica número 38 “José María Morelos y Pavón”* Tesis. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/10729/Factores%20asociados%20con%20el%20bajo%20rendimiento.pdf?sequence=1>
- Ramírez, M., Rodríguez, J., Bueno, J. & Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos.

*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214.

Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf)

Roces, C., Tourón, J. & González, M. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21728>

Sánchez, M. & Pirela, M. (2009). *Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Investigación y Posgrado*, 24(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65818200005.pdf>

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall. 2ª Edición. Recuperado de:

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=4etf9ND6JU8C&oi=fnd&pg=PA12&dq=teor%C3%ADas+conductuales+de+la+motivaci%C3%B3n&ots=s2Mm0f8zr3&sig=Buq5GtACzzzfvX\\_D4NIG3CefZeY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=4etf9ND6JU8C&oi=fnd&pg=PA12&dq=teor%C3%ADas+conductuales+de+la+motivaci%C3%B3n&ots=s2Mm0f8zr3&sig=Buq5GtACzzzfvX_D4NIG3CefZeY#v=onepage&q&f=false)

Secretaría de Educación Pública (2013). *Antecedentes de la Educación Media Superior en México*. México: SEP. Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb)

Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. USA: Meredith Corporation. Recuperado de:

[https://books.google.com.mx/books?id=3WELDAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=the+technology+of+teaching+de+skinner&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiU5I6A3\\_XSAhUU9WMKHczfDI8Q6wEIIDAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=3WELDAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=the+technology+of+teaching+de+skinner&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiU5I6A3_XSAhUU9WMKHczfDI8Q6wEIIDAA#v=onepage&q&f=false)

- Steiner, D. (2005). *La teoría del autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano*. Tesis. Maracaibo: Tecana American University. Recuperado de [http://tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis\\_daniela\\_steiner.pdf](http://tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis_daniela_steiner.pdf)
- Toro J. & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento Metodología de la investigación*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colección Académica. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=4Y-kHGjEjy0C&pg=PA141&dq=alcance+exploratorio+de+la+investigaci%C3%B3n&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiT5riAj-PSAhVdVWMKHahIBYoQ6AEIIDAB#v=onepage&q&f=false>
- Valdez, H., Cantúa, J. & Balderrama, M. (2014). Nivel de autoestima y su relación con el rendimiento escolar con estudiantes del tercer semestre del COBACH Plantel Navojoa. *Revista investigación académica sin frontera*, 7(18). Recuperada de: [http://revistainvestigacionacademicasinfrontera.com/inicio/wp-content/uploads/2014/02/18\\_1.pdf](http://revistainvestigacionacademicasinfrontera.com/inicio/wp-content/uploads/2014/02/18_1.pdf)
- Válek de Bracho, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior*. Tesis. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011b/971/bases%20teoricas%20de%20la%20investigacion.html>
- Villa, L. (2000). La educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001002.pdf>



Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de secundaria*. Tesis. Piura: Universidad de Piura. Facultad Ciencias de la Educación.

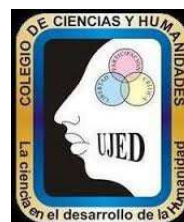
<http://docplayer.es/5512044-Magali-vivar-farfan-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-maestria-en-educacion.html>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación. 11ª Edición.

Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de escolaridad primaria*. Tesis. Argentina: Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de:

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC118097.pdf>

## ANEXOS



### Inventario de Autoestima de Coopersmith

El objetivo de este cuestionario es conocer acerca del nivel y características de autoestima que presentas en la actualidad, lo cual permitirá trazar estrategias que permitan apoyarte en caso de que así sea necesario.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que se te pide que contestes con completa honestidad.

Género   Edad \_\_\_\_\_ Semestre

Promedio de secundaria (1er semestre) \_\_\_\_\_ Promedio del semestre anterior (3° y 5°) \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee cuidadosamente cada una de las oraciones y señala SI o NO de acuerdo a tu persona.

No	Ítem	SI	NO
1	Paso mucho tiempo soñando despierto		
2	Estoy seguro de mí mismo(a)		
3	Deseo frecuentemente ser otra persona		
4	Soy simpático(a)		
5	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos		
6	Nunca me preocupo por nada		
7	Me abochorna pararme frente al grupo para hablar		
8	Desearía ser más joven		
9	Hay muchas cosas de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera		
10	Puedo tomar decisiones fácilmente		
11	Mis amigos gozan estando conmigo		
12	Me incomodo en casa fácilmente		
13	Siempre hago lo correcto		
14	Me siento orgulloso de mi trabajo en la escuela		
15	Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer		
16	Me cuesta mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas		
17	Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago		
18	Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad		
19	Usualmente mis padres consideran mis sentimientos		

- 20 Nunca estoy triste
- 21 Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo
- 22 Me doy por vencido fácilmente
- 23 Usualmente puedo cuidarme a mí mismo
- 24 Me siento suficientemente feliz
- 25 Preferiría jugar con jóvenes menores que yo
- 26 Mis padres esperan demasiado de mí
- 27 Me gustan todas las personas que conozco

No	Ítem	SI	NO
28	Me gusta que el profesor me pregunte en clase		
29	Me endiento a mí mismo(a)		
30	Me gusta comportarme como realmente soy		
31	Las cosas en mí están muy complicadas		
32	Los demás jóvenes siempre siguen mis ideas		
33	Nadie me presta mucha atención en casa		
34	Nunca me regañan		
35	No estoy progresando en la escuela como me gustaría		
36	Puedo tomar decisiones y cumplirlas		
37	Realmente no me gusta ser un muchacho-muchacha		
38	Tengo una mala opinión de mí mismo(a)		
39	No me gusta estar con otra gente		
40	Muchas veces me gustaría irme de mi casa		
41	Nunca soy tímido		
42	Frecuentemente me incomoda la escuela		
43	Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo		
44	No soy tan bien parecido(a) como otra gente		
45	Si tengo algo que decir generalmente lo hago		
46	A los demás les gusta estar conmigo		
47	Mis padres me entienden		
48	Siempre digo la verdad		
49	Mi profesor me hace sentir que no soy la gran cosa		
50	A mí no me importa lo que me pasa		

Si deseas agregar algún comentario puedes hacerlo en el siguiente espacio:

---



---



---

**¡Gracias por tu participación!**

## Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM-II)

El objetivo de este cuestionario conocer acerca de la motivación que tienes para estudiar, lo cual es parte fundamental del aprendizaje autónomo que es necesario desarrollar durante toda tu formación educativa.

Los resultados permitirán diseñar estrategias educativas para apoyar tu trayectoria académica en esta institución. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que se te pide que contestes con completa honestidad.

Género   Edad \_\_\_\_\_ Semestre

Promedio de secundaria (1er semestre) \_\_\_\_\_ Promedio del semestre anterior (3° y 5°) \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee cuidadosamente cada una de las oraciones y usa la escala que se encuentra en la derecha para responder de acuerdo a tu persona, haciendo hincapié a que en las oraciones, las palabras clases, materias, cursos y asignaturas, se emplean como sinónimos.

La escala va desde NADA CIERTO EN MÍ (1) HASTA TOTALMENTE CIERTO EN MÍ (7).

No.	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
1	Prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.							
2	Si estudio en la forma apropiada, podré aprender el material o contenido de las clases.							
3	Cuando presento una tarea, examen u otra actividad, pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.							
4	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en las clases para otros cursos.							
5	Creo que recibiré una excelente calificación en las asignaturas.							
6	Estoy seguro/a de que puedo entender las lecturas más difíciles de las materias.							
7	Conseguir una buena calificación es la cosa más satisfactoria para mí hasta ahora.							
8	Cuando presento una prueba o tarea pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.							
9	Es culpa mía si no aprendo el material o contenido de las materias.							
10	Es importante para mí aprender el material de las asignaturas.							
11	La cosa más importante para mí ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés es conseguir una buena calificación.							
12	Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados.							
13	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones y superar a mis compañeros.							
14	Cuando presento una tarea, examen o actividad pienso en las consecuencias de un fracaso.							
15	Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por el profesor.							
16	Prefiero que el material o contenido de las materias aliente mi curiosidad, aún si es difícil aprender.							
17	Estoy muy interesado/a en el contenido de las asignaturas.							
18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de las clases.							
No.	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
19	En las clases, experimento una sensación desagradable como de angustia.							
20	Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes.							

- 21 Espero que mi desempeño sea bueno.
- 22 La cosa más satisfactoria para mí es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.
- 23 Pienso que me es útil aprender el contenido de las asignaturas.
- 24 Cuando tengo la oportunidad elijo las tareas en las cuales pueda aprender, aún si eso no me garantiza una buena calificación.
- 25 Si no entiendo el contenido es porque no me esfuerzo lo necesario.
- 26 Me gustan las materias.
- 27 Entender las materias es muy importante para mí.
- 28 Siento angustia cuando presento un examen o tarea.
- 29 Estoy seguro/a de que puedo dominar las habilidades que se enseñan.
- 30 Quiero desempeñarme bien porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefes u otras personas.
- 31 Creo que tendré éxito en esta clase, incluso si considero la dificultad del curso, el profesor y mis habilidades.

Si deseas agregar algún comentario, puedes agregarlo en este espacio:

---

---

---

**¡Gracias por tu participación!**