UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(Creada por Ley N° 25265)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN ESPECIAL

TESIS

"AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA"

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTADO POR:

Br. Huamán Quispe, Anila

Br. Ñahui Montañez, Elena

HUANCAVELICA – PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
(CREADA POR LEY Nº 25265)
Ciudad Universitaria Paturpampa
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DOCENTE

"Año del Dialogo y La Reconciliación Nacional"

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad universitaria de Paturpampa, en el auditorio de la Facultad de Educación a los....27.....días del mes de ...JUNIO..... ...del año 2018, a horas ..10:00...., se reunieron; los miembros del Jurado Calificador, conformado de la siguiente manera:

PRESIDENTE(A) : DRA. ANTONIETA DEL PILAR URIOL ALVA
SECRETARIO(A) : DR. JAVIER CARRILLO CAYLLAHUA
VOCAL : M.G. UBALDO CAYLLAHUA YANASCA

Designados con la resolución Nº...0674-2017-D-FED-UNH.....,del proyecto de investigación Titulado:
AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA
Cuyos Autores son:
BACHILLER (S)
HUAMAN QUISPE ANILA
NAHUI MONTAÑEZ ELENA

A fin de proceder con la calificación de sustentación del proyecto de investigación antes citado.
Finalizada la sustentación; se invitó al público presente y a los sustentantes abandonar el recinto; y luego de una amplia deliberación por parte del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Bachiller:...HUAMÁN QUISPE ANILA.....
APROBADO POR...MAYORÍA.....
DESAPROBADO POR.....

Bachiller:...NAHUI MONTAÑEZ ELENA.....
APROBADO POR...MAYORÍA.....
DESAPROBADO POR.....

En Conformidad a lo Actuado Firmamos al Pie.

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

ASESORA

Dra. María Dolores Aguilar Córdova

DEDICATORIA

A mis padres por ser el pilar
fundamental en todo lo que soy,
por su incondicional apoyo.

H. Q. Anila

A mis padres Gregorio y Luisa por
los ejemplos de perseverancia y
constancia, por el valor mostrado
para salir adelante y por su amor.

Ñ. M. Elena

ÍNDICE

PORTADA
DEDICATORIA
ÍNDICE
RESUMEN
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I
PROBLEMA

1.1. Planteamiento del tema 11
1.2. Formulación del problema 14
1.1.1. Problema general 14
1.1.2. Problemas específicos 14
1.3. Objetivos del estudio 15
1.3.1. Objetivo general 15
1.3.2. Objetivos específicos 15
1.4. Justificación 15
1.5. Limitaciones 16

CAPÍTULO II
MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes del estudio 17
2.1.1. Antecedentes internacionales 17
2.1.2. Antecedentes nacionales 22
2.1.3. Antecedentes locales 24
2.2. Bases Teóricas 26
2.2.1. Autoestima 28
a. Conceptualización: definiciones y características 28
b. Importancia de la autoestima 31
c. Dimensiones y niveles de la autoestima 32

d. Instrumentos para la evaluación de la autoestima 34
2.2.2. Motivación para el logro 35
a. Perspectivas generales de la motivación 36
b. Motivación intrínseca – motivación extrínseca: Aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje 42
c. La necesidad de logro como motivación intrínseca 45
d. Modelo atribucional de Weiner 47
e. Escala atribucional de Motivación de Logro (EAML) 51
f. Escala atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) 52
g. Dimensiones de la EAML-G de Durán-Aponte & Pujol 52
2.3. Formulación de hipótesis 54
2.4. Variables de estudio 54
2.4.1. Identificación de variables 54
2.4.2. Definición operativa de variables 54
2.5. Definición de términos básicos 56

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito de estudio 58
3.2. Tipo de investigación 58
3.3. Nivel de investigación 59
3.4. Método de investigación 59
3.5. Diseño de investigación 59
3.6. Población, muestra y muestreo 60
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 61
3.8. Procedimiento de recolección de datos 65
3.9. Técnicas de procesamiento de datos 65

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados 67

4.1.1. Variable Autoestima 67
4.1.2. Variable Motivación de logro 69
4.1.3. Contrastación de hipótesis 70
4.2. Discusión 72
CONCLUSIONES 75
RECOMENDACIONES 76
REFERENCIAS 78
ANEXOS 85

RESUMEN

AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

Autores: HUAMAN QUISPE, Anila
ÑAHUI MONTAÑEZ, Elena

Año: 2018

Esta investigación, de nivel correlacional y método descriptivo, tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre la Autoestima y la Motivación para el Logro en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica, en un contexto de cierre de la Escuela. 12 estudiantes, totalidad de la población, participaron del estudio. Para la evaluación de la variable autoestima fue aplicada la Escala de Autoestima (SEI-Adultos) de Stanley Coopersmith y para la evaluación de la variable Motivación de Logro fue utilizada la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) de Emilse Durán-Aponte y Lydia Pujol. Los resultados indican que la mitad (50%) de las estudiantes presentan Autoestima media alta, 33,3% Autoestima alta, 16,7% Autoestima media baja y 0% Autoestima baja; asimismo, se encontraron niveles adecuados de autoestima en todas sus dimensiones: Sí mismo, Social y Familiar. En relación con la variable Motivación de Logro, el interés/esfuerzo es la causa principal a la que las estudiantes atribuyen los resultados de su rendimiento, siguiendo la atribución a las características de la tarea, la atribución a la capacidad y a la evaluación del profesor. No se detectó correlación significativa entre la Autoestima y la Motivación de Logro.

Palabras clave: autoestima, motivación para el logro.

INTRODUCCIÓN

La autoestima y la motivación de logro son dos constructos psicológicos relevantes en el ámbito universitario. La autoestima es un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de la persona; es muy probable que la universidad tenga una significativa influencia sobre el concepto que los estudiantes se forman de sí mismos, especialmente en los aspectos académicos. Por otro lado, identificar y comprender las causas a las que los estudiantes asocian los resultados de su rendimiento académico es una tarea de vital importancia para la educación universitaria y para el desarrollo de una práctica pedagógica consciente de lo que los estudiantes piensan de sus resultados y calificaciones, con miras a intervenir apropiadamente en la orientación de los estudiantes hacia el logro.

Actualmente, nuestra Escuela Profesional de Educación Especial está atravesando por un proceso de cierre de la misma. Este proceso, bastante inusual en el ámbito universitario, podría de alguna manera estar interfiriendo en la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes. Bajo ese contexto de cierre de la Escuela, se plantea en este estudio, investigar las variables autoestima y motivación para el logro, y sus relaciones; con los objetivos de identificar probables problemas de autoestima, identificar las principales causas a las que los estudiantes atribuyen su desempeño académico y determinar las relaciones existentes entre ambas variables. Se hipotetiza que existe relación significativa entre autoestima y motivación de logro.

El presente estudio está estructurado en cuatro capítulos:

El Capítulo 1 se centra en la presentación de la temática de estudio: planteamiento y formulación del problema, definición de los objetivos, además de la justificación y limitaciones del estudio.

El Capítulo 2 presenta el marco teórico, específicamente construido para abordar el problema en cuestión; en él se expone una revisión de los antecedentes investigativos

acerca de la presente investigación. Son desarrolladas las bases teóricas de las dos variables del estudio: Autoestima y Motivación para el Logro; ambas variables son conceptualizadas y se discuten enfoques teóricos de estudio e instrumentos de evaluación. Se elige el enfoque teórico a seguir en el estudio y los instrumentos a utilizar. Finalmente, son presentadas las hipótesis del estudio, la operacionalización de las variables y la definición de los términos empleados.

El Capítulo 3 presenta la metodología empleada; se precisa el ámbito del estudio, el tipo, nivel, método y diseño de la investigación, se describe la población y la muestra, y las técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos, así como las técnicas de procesamiento y análisis de los mismos.

El Capítulo 4 presenta los resultados alcanzados y la discusión de los mismos, así como también la contrastación con estudios similares.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones del trabajo y las referencias bibliográficas utilizadas.

Las autoras

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Aprendizaje es una constante que consciente o inconscientemente es ejecutada por el ser humano. El ser humano nunca deja de aprender ya que esta constante es necesaria para su adaptación y modificación de su entorno vital. Sin embargo, también aprendemos cuando voluntariamente estamos dispuestos a aprender y para ello debemos estar motivados, es decir, interesados en conocer cómo funciona el mundo, cuáles son las leyes que rigen su funcionamiento y la importancia de explicarlas y comprenderlas.

Cuando se trata de la educación formal, se puede observar que el nivel de motivación difiere entre los estudiantes, en función del contenido a ser aprendido, la forma en que los conocimientos son impartidos, la situación, el contexto, las estrategias que usan los estudiantes y sus necesidades, intereses y preferencias. (Pintrich & Schunk, 2006).

Pintrich & Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto, es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida. Habitualmente se ha diferenciado entre motivación extrínseca e intrínseca.

Según Boza & Toscano (2012), la motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto, depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma; mientras que la motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno. No son dos polos contrapuestos y están vinculadas a un momento y contexto (Pintrich & Schunk, 2006). En estudiantes de nivel universitario, la motivación suele ser más intrínseca que extrínseca, lo cual incluye generalmente su predisposición debido a las expectativas que guardan con respecto a su futuro profesional. Y debido a que muchos estudiantes logran un nivel de maduración tardío con respecto a la toma de decisiones para elegir la carrera adecuada, muchos de ellos se sienten desmotivados, con bajo rendimiento y terminan por abandonar la carrera y/o cambiar de rumbo profesional, lo cual puede afectar su autoestima.

Valbuena (2002) refiere que la universidad tiene el compromiso de estar al tanto del nivel de autoconocimiento, autocontrol y autoestima del estudiante, para ayudarle a apreciarse y asumir la responsabilidad de dirigir su vida y facilitarle así la armonía y convivencia con el ambiente y también la aplicación de destrezas cognitivas que le permitirán progresar en sus estudios universitarios.

Santrock (2006) comenta que la baja autoestima puede estar presente en muchos problemas psicológicos, así como también en el rendimiento académico o profesional, puesto que la opinión que tenga el estudiante de su rendimiento influirá en su autoevaluación y a su vez en su autoestima. Si piensa que no vale para nada, que no está capacitado ni puede alcanzar alguna meta, es difícil que se esfuerce y trabaje para lograrla.

Larrosa (1994) explica que concurren diversos factores que implican el fracaso universitario, entre ellos los personales, que se refieren al estudiante poseedor de un conjunto de características neurobiológicas y psicológicas, como personalidad, inteligencia, falta de motivación e interés, autoestima, trastornos emocionales, afectivos, derivados del desarrollo biológico y derivados del desarrollo cognitivo.

Los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH), de acuerdo al record de nota que contiene sus promedios, presentan un rendimiento académico que abarca desde el nivel bueno hasta el deficiente. Este rendimiento académico en niveles preocupantes, lo observamos, sobre todo, en los estudiantes que muestran una escasa motivación por la carrera; tal es así, que es la Escuela Profesional que tiene menos estudiantes y en la que existe una mayor deserción, actualmente se cuenta sólo con 12 estudiantes en toda la carrera ya que sólo en el ciclo correspondiente al 2016-I, desertaron 2 estudiantes de un total de 18 y en el 2016 II, sólo egresaron 5 estudiantes de la promoción, ya que 2 estudiantes reprobaron asignatura y actualmente llevan como curso dirigido y a cargo, según consta en el Registro de matrícula 2017-I. Es importante mencionar que por disposición de las autoridades se ha suspendido el ingreso de estudiantes a la escuela de Educación Especial desde el año 2016 por no contarse con el ratio docente – estudiante, necesario para cumplir con los estándares de calidad para la acreditación de la carrera.

Frente a esta problemática, las autoridades han optado por fusionar a estos estudiantes con otras escuelas para el desarrollo de asignaturas de formación general y formación pedagógica, ya que se cuenta incluso con 1 estudiante en el tercero y quinto ciclo (Registro de matrícula 2017-I); por lo que se puede apreciar estudiantes poco interesados; lo que puede originar, en muchos casos, que reprueben asignaturas que generalmente son las de formación general o pedagógica dado que pueden sentirse cohibidos al interactuar con sus compañeros de otras escuelas, y cuando logran aprobar las asignaturas es con la nota mínima (11), por examen sustitutorio del curso o pasar a curso a cargo. Mayormente estos estudiantes logran terminar sus estudios dos a tres años después de lo establecido, y en algunos casos se genera

deserción estudiantil. (Récords académicos). Así mismo, para la obtención del título profesional prefieren realizar exámenes de capacidad profesional en lugar de tesis, por la rapidez para la obtención del título.

Esta situación puede estar afectando la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes, ya que, por ser una población estudiantil reducida, en los últimos años no han obtenido ningún premio en las olimpiadas estudiantiles, no cuentan con docentes nombrados en la especialidad, deben desarrollar las asignaturas de formación general y pedagógica en otras escuelas, no cuentan con infraestructura propia y frecuentemente escuchan comentarios de cierre de la escuela por no contar con la demanda requerida para su funcionamiento.

De todo lo hasta aquí expuesto, surge el propósito de investigación que origina el presente trabajo: Indagar, en este contexto particular de cierre que actualmente atraviesa la Escuela Profesional de Educación Especial de la UNH, sobre las probables relaciones existentes entre la autoestima y la motivación para el logro de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la autoestima y la motivación para el logro en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica?

1.2.2. Problemas específicos

a) ¿Cuál es el nivel de autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica?

b) ¿Cuál es el nivel de motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica?

c) ¿Existe relación significativa entre la autoestima y la motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación existente entre la autoestima y la motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

1.3.2. Objetivos específicos

a) Identificar en qué nivel de autoestima se ubican los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

b) Identificar el nivel de motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

c) Establecer la correlación estadística entre autoestima y motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

1.4. Justificación e importancia

La autoestima varía en el sentir y pensar de cada persona, muchas veces por la influencia de los medios de comunicación, por los comentarios de los compañeros de clase, por los estereotipos, por la sociedad, por la educación familiar, entre otras razones. Cuando una persona tiene baja autoestima no se siente bien consigo mismo, por el contrario, cuando se tiene buena autoestima, la persona cree en sí mismo y se auto respeta.

La importancia de esta investigación se justifica en el hecho de considerar cómo se relacionan la autoestima y la motivación para el logro, dos variables

psicológicas fundamentales en el ámbito educativo. Este probable relacionamiento entre dichas variables es particularmente importante en la coyuntura actual de cierre de nuestra Escuela, donde se hace cada vez más evidente e imperiosa la necesidad de generar conocimiento respecto a dicha relación con el objetivo de formular estrategias, tanto de orientación como pedagógicas, que coadyuven a mejorar la autoestima y motivación para el logro de los estudiantes y su vivencia universitaria.

Por tanto, la realización de este estudio se justifica, desde una perspectiva teórica-metodológica, porque podrá servir de base para el desarrollo de futuras investigaciones de tipo aplicado. Desde una perspectiva práctica, el presente estudio contribuye de manera positiva pues ofrece un diagnóstico, en un momento crítico que atraviesa nuestra escuela, de los niveles de autoestima y de motivación de logro, de nuestros estudiantes.

Es un tema muy presente en la actualidad y de urgente investigación; es necesario resaltar que problemas de autoestima y motivación de logro no solamente pueden originar pobres desempeños académicos, sino que también pueden afectar el normal ajuste social de los jóvenes universitarios.

1.5. Limitaciones del estudio

La principal limitación del presente estudio está relacionada con la generalización de los resultados. Estos no pueden aplicarse a otras poblaciones estudiantiles: la selección de la muestra no es probabilística, se trata de un estudio correlacional donde se eligió a la muestra de manera intencional o por conveniencia; además de haberse trabajado con una muestra relativamente pequeña. Por tanto, los resultados de este estudio no pueden ser generalizados; apenas pueden ser aplicados a la población estudiada y los resultados ser contrastados con los de estudios empíricos semejantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

El interés por el estudio de los determinantes del aprendizaje, autoestima y motivación para el logro, en estudiantes universitarios está aumentando considerablemente en los últimos años a nivel mundial.

González-Arratia, Valdez & Serrano, (2003). Autoestima en jóvenes universitarios

En este estudio participaron 422 alumnos entre 18 y 28 años de edad, de ambos sexos (77 hombres y 345 mujeres), divididos en tres grupos. El grupo 1, conformado por alumnos universitarios de segundo año de la licenciatura en psicología (N=130); el grupo 2 fueron aspirantes a ingresar a la universidad (N=135), y el grupo 3, alumnos de nuevo ingreso (N=157). Se aplicó el cuestionario de autoestima de González-Arratia, compuesto por 25 reactivos con tres opciones de respuesta; cuenta con 28.5% de la varianza y un Alpha de

Cronbach total de 0.8090. Está integrado por seis factores que son: yo, familia, fracaso, trabajo-intelectual, éxito y afectivo-emocional. Se utilizó la prueba de análisis de varianza para observar si había diferencias de acuerdo a las variables: sexo, edad y grupo. En cuanto al sexo, se encontró una autoestima más baja en las mujeres que en los hombres lo que, según los autores, muestra que el sexo del sujeto es importante en la conformación de la autoestima, especialmente las mujeres tienen más baja autoestima debido a que están abandonando los roles tradicionales y estereotípicos y luchan por la autonomía emocional e intelectual desafiando prejuicios milenarios. En relación con la edad, se encontró que los sujetos entre 18 y 22 años consideran que se sienten perdedores e inseguros. En contraste, los que tienen entre 23 y 28 años se consideran con plena confianza en sí mismos e inteligentes, se sienten bien consigo mismos y son personas exitosas. Esto puede demostrar que a medida que transcurre el tiempo el individuo empieza a formarse un autoconcepto y una autoestima más rica y compleja. También se encontraron resultados importantes en relación con el grupo de los aspirantes, así como el grupo de alumnos del segundo año de licenciatura y el grupo de nuevo ingreso. Se observó que los aspirantes universitarios se evalúan como perdedores, en contraste, los sujetos de primer ingreso a la licenciatura se valoran a sí mismo como aplicados, inteligentes, y que tienen éxito en lo que hacen. Asimismo, declaran los autores, es importante señalar que esta tendencia clara hacia una baja autoestima en los jóvenes aspirantes puede ser consecuencia de un alto nivel de ansiedad, y que por tanto interfieren con los pensamientos necesarios para la ejecución de tareas, lo cual también es una característica del déficit de autoestima. Finalmente, los autores concluyen que los resultados conducen a reflexionar acerca de la necesidad de integrar en la formación del psicólogo, como una actividad extracurricular, alguna forma de asesoría psicológica que facilite los procesos de crecimiento personal y fomente la estabilidad psicológica de los estudiantes, elementos que, si bien parecen darse como un resultado natural de la formación académica, son deseables de promover aún más, pero desde el nivel medio superior.

Pérez (2003). Estudio de los niveles de autoestima y motivación en el estudiante de educación integral de la Universidad de Oriente, Núcleo Sucre, Venezuela

Se realizó un estudio de campo para determinar el nivel de autoestima y motivación en los estudiantes. Participaron de la muestra 105 estudiantes, en edades comprendidas entre 20 y 24 años, de ambos sexos. Fue utilizado un cuestionario de selección múltiple, de 30 ítemes, para medir niveles de autoestima y tipos de motivación. Para evaluar la confiabilidad del instrumento se aplicó el método de Kuder Richardson (Kr=0.98). Los resultados obtenidos indican un alto porcentaje de estudiantes con autoestima baja (60.22%), en segundo lugar, la tercera parte posee un nivel de autoestima media (34.07%) y apenas una minoría de estudiantes posee autoestima alta (5.71%) con autoestima alta y motivación. En relación con los niveles motivacionales, se observó que la mayoría de los estudiantes se encuentra con una motivación de tipo afiliativa (58.8%), en segundo lugar, una motivación de tipo poder (35.24%) y por último, una minoría (6.01%), presenta una motivación de logro. El coeficiente de correlación de Pearson indica que la máxima correlación existe entre el nivel de autoestima alta y motivación al logro (0.526) y autoestima media y motivación al poder (0.762). La autora concluye que el nivel de autoestima puede influir en el tipo de motivación presente en el estudiante, por lo que propone un programa de talleres orientados hacia el crecimiento personal que permita lograr un autoreconocimiento de las potencialidades, limitaciones y la adquisición de una motivación al logro que lleve al estudiante hacia una autorrealización.

Andrino (2004). Correlación entre autoestima y motivación al logro, de las personas que asisten al Programa para el Adulto Mayor, del Ministerio de Cultura y Deportes

En esta investigación se estudió la correlación entre la autoestima y la motivación al logro de las personas que asistieron a un programa para el adulto mayor. La muestra estuvo constituida por 400 sujetos entre hombres y mujeres,

con una edad de 50 a 85 años, que, en el mes de abril del 2004, asistieron a las actividades físicas gimnasia rítmica y tai chi. Se aplicó la Prueba de Autoestima (A-E) Five-scale-test of self-Esteem for Adults, elaborada por W. Pope, S. Mchale y W. Craighead en 1988 y traducida, adaptada y modificada para Guatemala por Aguilar (1995). Para el estudio se utilizaron los puntos de la Prueba A-E, en las escalas de: Autoestima Global y Mentiras. Los resultados muestran que, con un nivel de confianza del 95%, existe correlación estadísticamente significativa entre la autoestima y motivación al logro. Resultados adicionales del estudio muestran que los niveles de Autoestima y Motivación al Logro se encontraron dentro de los parámetros normales. Esto quiere decir que a nivel general el grupo evaluado goza de una buena estimación de sí mismos y de los demás, posee aspiraciones, se propone metas, organiza su método de trabajo físico, son constantes y logran las metas que se proponen, logrando así, que se cumplan los objetivos del Programa de Actividad Física por Salud, para el Adulto Mayor, del Ministerio de Cultura y Deportes.

Alvarez, Sandoval & Velásquez (2007). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia.

Este estudio, cuantitativo descriptivo, tiene como objetivo identificar, por medio del inventario de Coopersmith, el nivel de autoestima del conjunto de alumnos de los primeros medios de los tres liceos más vulnerables de Valdivia. El instrumento utilizado está compuesto por 56 preguntas divididas en distintos ámbitos: Autoestima General (26), Autoestima Social (8), Autoestima del Hogar (8), Autoestima Escolar (8) y, además, cuenta con una escala de mentira (8). Participaron del estudio 223 estudiantes pertenecientes a los primeros medios de los liceos Técnico Profesional Helvecia, Polivalente Los Avellanos y Benjamín Vicuña Mackenna. Las conclusiones más significativas obtenidas de este estudio son que la mayoría de los estudiantes alcanzaron una autoestima media baja y no baja completamente; el ámbito más involucrado en la autoestima de estos estudiantes es el escolar y el hogar, que resultaron ser los más

desmejorados y, por lo tanto, responsables de esta autoestima media baja. Los estudiantes presentaron un mejor resultado en el ámbito de la autoestima social, lo quiere decir que ellos se sienten conformes con las relaciones que establecen con sus compañeros de curso y sus profesores. Los autores concluyen que existe una enorme carencia en el ámbito emocional de los educandos de los establecimientos con índices de vulnerabilidad altos, por lo cual se hace indispensable la toma de medidas tanto a nivel de gestión de los distintos establecimientos, como de desarrollo personal de los estudiantes.

Cruz & Quinones (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México

El objetivo de este estudio correlacional es determinar la relación que existe entre ambas variables. De una población de 377 estudiantes de enfermería, 70 estudiantes, mediante un muestreo probabilístico estratificado, fueron seleccionados para participar del estudio. La autoestima fue valorada con la aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith. En cuanto al rendimiento académico, se obtuvieron los promedios ponderados semestrales a través del kardex. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel de autoestima tanto alto como normal: el 98% en la escala general, el 88% en la escolar, el 81% en el hogar. Solo en la escala social se observa el mayor porcentaje de estudiantes, 23%, con un nivel de autoestima bajo. El 19% de los estudiantes tiene autoestima global alta, de los cuales el 85% obtiene un rendimiento académico entre bueno y excelente, y el 15%, entre regular y bajo. En cuanto a la relación entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico, el estudio confirmó la hipótesis de investigación correlacional. Los autores destacan la importancia del concepto de sí mismo y de autoestima positiva en los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, resaltando la necesidad de incrementar en el universitario su nivel de autoestima.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Yactayo (2010). Motivación de logro académico y rendimiento hacadémico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao

El propósito de esta investigación, descriptiva de diseño correlacional, es establecer la relación entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico en alumnos de secundaria. Se aplicó una prueba de Motivación de logro académico (MLA) en alumnos de secundaria. La muestra fue de 93 alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria en la I.E. mixta Fe y Alegría 43 de Ventanilla Callao con edades entre los 14 y 18 años. Para la variable motivación de logro académico fue aplicada la prueba Prestatic Motivation test for Children (PMT-K), elaborada por Hermans, traducida por Morante y adaptada por Thomberry, con Alpha de Cronbach de 0.82. Para el rendimiento académico se tomó el promedio de las notas finales obtenidas al finalizar un bimestre, en el año 2009. Se obtuvo un p-valor menor a 0,01 y un índice de correlación de 0.39 mediante la prueba de Spearman, por lo que se puede afirmar que existe correlación moderada entre las variables rendimiento académico y motivación de logro académico. El autor concluye declarando que si bien, a la luz de los resultados obtenidos, la motivación del logro es significativa no es lo suficientemente positiva para decir que los alumnos más motivados son los que mejor rinden en el colegio; existe la influencia sin embargo no se puede afirmar que la motivación sea un determinante.

Ubaldo (2013). Nivel de autoestima y motivación académica en estudiantes de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013

Esta investigación, descriptiva correlacional, está orientada a estudiar la relación entre el nivel de autoestima y la motivación académica en estudiantes. Se seleccionó una muestra representativa de 150 estudiantes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Autoestima versión adultos del Coopersmith y el Cuestionario

de Estrategias Motivadas de Aprendizaje de Aliaga Tovar. Los resultados indican un nivel medio alto y alto de autoestima en los estudiantes; en igual sentido, se observa el nivel de motivación académica ubicándose en el nivel alto. Inferencialmente, los resultados indican la no existencia de relaciones significativas entre la variable de autoestima y la variable motivación académica, tanto a nivel global como a nivel de sus dimensiones: expectativas, valor y afectivo. La autora declara que dichos resultados tendrían su explicación en el nivel homogéneo alcanzado por los estudiantes muestreados en las variables de estudio. Sin embargo, desde el punto de vista teórico y lógico consideran que existiría una coherencia significativa entre las variables autoestima y motivación académica en la medida que ambas pertenecen al factor afectivo motivacional de la estructura psicológica en general y del estudiante de estomatología en particular.

Mendoza (2014). Relación entre autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la Institución Educativa "7 de enero" del distrito de Corrales – Tumbes, 2014

Este estudio, de tipo descriptivo correlacional, diseño no experimental de corte transaccional, investigó la relación entre la autoestima y el rendimiento académico en las áreas lógico matemático, comunicación integral, historia geografía y economía, formación cívica y ciudadana, educación física, educación religiosa, ciencia tecnología y ambiente en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la Institución Educativa "7 de enero" del distrito de Corrales – Tumbes. Para realizar la investigación se utilizó como instrumento el cuestionario de autoestima de Rosenberg y los registros de evaluación final. La relación entre estas dos variables fue determinada mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson; encontrando que: sí existe relación significativa (0,82) entre autoestima y rendimiento académico, en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la Institución Educativa "7 de enero" del distrito de Corrales – Tumbes, 2014. Con los resultados encontrados, la autora afirma que a mayor autoestima mayor será el grado de rendimiento académico en los estudiantes.

2.1.3. Antecedentes Locales

Chancha & Cusi (2015). Autoestima y prácticas de conductas saludables en estudiantes de la Institución Educativa Mixta América del distrito de Ascensión – Huancavelica

Esta investigación, correlacional, transversal, tiene por objetivo determinar la relación entre la autoestima y prácticas de conductas saludables en estudiantes de la Institución Educativa Mixta América del distrito de Ascensión de Huancavelica, en el año 2014. La muestra del estudio estuvo conformada por 94 estudiantes del 3ro. al 5to. grado de la Institución Educativa Mixta América. La técnica de recolección de datos, para la variable Autoestima fue la encuesta y como instrumento se utilizó la Escala de Autoestima de Coopersmith; para la variable prácticas de conductas saludables se consideró la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario PCS. Para el análisis estadístico de los resultados se aplicó la estadística descriptiva (representación de cuadros y gráficos) y la estadística inferencial para el análisis e interpretación de datos. Los resultados a los cuales se arribó fueron que la mayoría 91 (96.8%) de los estudiantes presentan una autoestima media, seguido de la autoestima baja con 3 (3.2%) y finalmente no se encontró a ningún estudiante que posee una autoestima alta. En cuanto a los componentes de la autoestima, la mayoría de ellos 89 (94.7%) presentan una autoestima media en los componentes General, Hogar-Padres, Social y Escolar, lo que se caracteriza por sentimientos de seguridad y capacidad en sí mismos, poseer buenas relaciones con la familia, tener buenas relaciones con sus amigos y poseen buena capacidad para aprender; sin embargo 4 (4.3%) estudiantes presentan autoestima baja. La mayoría de los estudiantes 53 (56.4%) refieren practicar conductas saludables orientadas hacia el cuidado de su salud; sin embargo, el número de adolescentes que presentan conductas medianamente saludables 41 (43,6%) con alto consumo de comida chatarra y poca práctica de ejercicio físico regular. Las autoras concluyen que existe relación significativa entre la autoestima y la

práctica de conductas saludables (rho de Spearman=0,240; Zcalculado=2,31; Zcrítico=1,96).

Huamán & Sapallanay (2015). Consumo de bebidas alcohólicas y autoestima en estudiantes de la I. E. "Ramón Castilla Marquesado". Hvca. – 2015

Esta investigación correlacional, no experimental, de tipo transversal, tiene por objetivo determinar la relación entre el consumo de bebidas alcohólicas y la autoestima en estudiantes de nivel secundario. La muestra estuvo conformada por 211 estudiantes del 1° a 5° año de secundaria, seleccionados mediante un muestreo estratificado. Los instrumentos de recolección utilizados fueron el cuestionario y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Se arribó a los siguientes resultados: La relación que existe entre el consumo de bebidas alcohólicas y la autoestima es significativa en estudiantes de esta Institución Educativa (x^2 = 101,600; valor crítico = 7,815). Del grupo que consumen bebidas alcohólicas el 20,9% presenta autoestima muy baja, el 11,8% con autoestima baja. A diferencia del grupo de estudiantes que no consumen donde el 27,0% presenta autoestima alta, seguido del 16, 1% con autoestima baja. El 52,6% de estudiantes presentan autoestima general muy baja, seguido del 47,4% con autoestima general baja. El 51,7% de estudiantes presentan autoestima media en el área social, seguido del 25,1% con autoestima muy baja y finalmente el 23,20% autoestima alta. El 72,5% presenta autoestima media en el área hogar seguido del 27,5% con autoestima alta. La autoestima en el área escolar en el 27,5% de estudiantes es baja.

Huamán & Ordoñez (2015). Autoestima y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de la Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Huancavelica – 2015

Esta investigación se desarrolló en estudiantes de la Facultad de Enfermería, cuya muestra estuvo conformada por 130 sujetos de investigación, seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. El objetivo fue determinar la correlación entre la autoestima y la satisfacción con la profesión

elegida; el nivel de investigación fue el correlacional y el diseño no experimental de tipo transversal. Los instrumentos de recolección de datos fueron el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith y el Inventario de Satisfacción con la Profesión. El 96,9 % de estudiantes de la Facultad de Enfermería presentan autoestima media baja y ambivalencia con respecto a la satisfacción con la profesión elegida, seguido del 3,1% de estudiantes con autoestima media baja y satisfacción adecuada en función a la profesión elegida. Se demuestra que sí existe relación entre autoestima y satisfacción con la profesión elegida (Correlación de Pearson=0,288; p-valor=0,001; α=0,025); así como también existe relación entre la variable autoestima y las dimensiones de seguridad (r=0,096; p-valor=0,002; α=0,025), pertenencia (r=0,035; p-valor=0,004; α=0,025), estimación (r=0,029; p-valor=0,003; α=0,025) y autorrealización (r=0,056; p-valor=0,02; α=0,025) de la variable satisfacción con la profesión elegida. Finalmente, las autoras recomiendan a la comisión de admisión de la Universidad Nacional de Huancavelica desarrollar en el nivel secundario de manera periódica, cursos de orientación vocacional y a la Facultad de Enfermería la realización periódica de evaluaciones psicológicas a los estudiantes desde su ingreso a la Facultad con la finalidad de conocer sus habilidades intelectuales y emocionales así como sus deficiencias de tal manera que en términos inmediatos pueda plantearse los correctivos necesarios.

2.2. Bases teóricas

Según Hernández (1991), las variables personales que determinan el aprendizaje escolar son: el *poder* (inteligencia, aptitudes), el *querer* (motivación) y el *modo de ser* (personalidad), además del "*saber hacer*" (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje). Para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias -*poder*- y tener la disposición, intención y motivación suficientes -*querer*- para alcanzar los fines que se pretenden conquistar. Esta idea, declara Núñez (2009), de que el aprendizaje está determinado por variables cognitivas, pero también motivacionales nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de

aprender. Durante mucho tiempo, continúa Núñez (2009), el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje estuvo dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo; sin embargo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Bajo ese enfoque de aprendizaje, Corno & Snow (1986; citados por González-Pienda *et al*., 1997), propusieron tres ámbitos de análisis: la cognición, la conación y el afecto. El ámbito cognitivo estaría definido por las habilidades y los conocimientos previos. El ámbito conativo estaría integrado por aquellas características de la persona que con el paso del tiempo se conceptualizan como estilos propios de enfrentarse a las tareas de aprendizaje: los estilos cognitivos (menos dependientes de la tarea específica de aprendizaje y más relacionados con el ámbito de las habilidades cognitivas) y los estilos de aprendizaje (menos relacionados con el ámbito cognitivo y más vinculados al ámbito del comportamiento y de las tareas de aprendizaje). En tercer lugar, el ámbito afectivo que estaría integrado por la personalidad (incluyendo constructos como el autoconcepto, autoestima, ansiedad, etc.), y la motivación académica.

La interacción de esos ámbitos origina un conjunto de estrategias que se ponen en marcha para resolver una dificultad, lo cual refleja una visión muy diferente del *poder*, de la capacidad del individuo, porque enlaza necesariamente con el *querer*. Son estos aspectos motivacionales y disposicionales los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de nuestra capacidad. Núñez (2009), resalta que ya hace bastantes años, Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo. El autor indicaba que una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, serían las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo. Las dos últimas condiciones se refieren al *poder* mientras que la primera está directamente vinculada al *querer*.

Valle, Cabanach, Gómez & Piñeiro (1998) declaran que la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto y la autoestima como elementos centrales de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos tiempos.

Esta tesis se centra en el estudio de dos de estas importantes variables vinculadas directamente al *querer*: autoestima y motivación de logro, en el ámbito académico universitario.

2.2.1. Autoestima

En el ámbito de la educación y de la psicología el estudio de la autoestima ha generado un enorme interés, por ser ella un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de la persona. La importancia de la autoestima como factor central de la personalidad es evidente, de acuerdo con Alcántara (1995), esta variable psicológica sirve para superar las dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, posibilita una relación social saludable, garantiza la proyección futura de la persona, constituye el núcleo de la personalidad y condiciona el aprendizaje.

a. Conceptualización: Definiciones y características

La autoestima es una importante variable psicológica que ha sido definida y caracterizada por diversos autores.

Rosenberg (1973), señala que la autoestima es una apreciación positiva o negativa hacia el sí mismo, que se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que el individuo siente de una forma determinada a partir de lo que piensa sobre sí mismo. Desde una perspectiva sociológica de la autoestima considera que el *self* es una construcción social y trabaja sobre la premisa de que los autovalores asociados a la autoestima surgen de la interacción de procesos culturales, sociales, familiares y otros interpersonales.

Rogers (1991) define la autoestima como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que el sujeto señala y reconoce como descriptivo de sí. Bajo una perspectiva humanista, este autor plantea que la educación debe formar estudiantes capaces de aprender por sí mismos y de adaptarse a un mundo en constante transformación. El humanismo proclama entonces el aprendizaje por autodescubrimiento, asimilado por el propio individuo.

Coopersmith (1976, 1996) sostiene que la autoestima es la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a si mismo. Esta autoestima, resultado de experiencias subjetivas, implica un juicio personal de la valía del propio individuo. Ella es expresada a través de actitudes de aprobación o desaprobación que el individuo tiene hacia sí mismo y transmitida a otros a través de reportes verbales y otras conductas expresadas en forma evidente; reflejando el grado en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Según este autor existen diversas características de la autoestima: es relativamente estable en el tiempo, siendo susceptible de variar, pero esa variación no es fácil, dado que la misma es el resultado de la experiencia, por lo cual sólo otras experiencias pueden lograr cambiar la autoestima; la autoestima puede variar de acuerdo al sexo, la edad y otras condiciones que definen el rol sexual; e, individualidad, está vinculada a factores subjetivos, por tanto es resultante de las experiencias individuales de cada individuo.

McKay & Fanning (1999), declaran que la autoestima se refiere al concepto que se tiene de 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. Los millares de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos, se conjuntan en un sentimiento positivo hacia sí mismo o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que se espera. Agregan que 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. Es importante mencionar que, para

la autoestima, la disciplina severa, las críticas negativas y las expectativas irreales de los adultos, son muy destructivas.

Dunn (1996; citado por Barroso, 2000), afirma que la autoestima es la energía que coordina, organiza e integra todos los aprendizajes realizados por el individuo a través de contactos sucesivos, conformando una totalidad que se denomina "sí mismo". El "sí mismo" es el primer subsistema flexible y variante con la necesidad del momento y las realidades contextuales. Barroso (2000), en esa misma dirección, agrega que la autoestima es una energía que existe en el organismo vivo, que organiza, integra, cohesiona, unifica y direcciona todo el sistema de contactos que se realizan en el sí mismo del individuo. Para este autor la autoestima incluye unas características esenciales entre las cuales se encuentran el grado en el cual el individuo cultiva la vida interior, se supera más allá de las limitaciones, valora al individuo y a los que le rodean, posee sentido del humor, está consciente de sus destrezas y limitaciones, posee consciencia ecológica, utiliza su propia información, posee sentido ético, establece límites y reglas, asume sus errores y maneja efectivamente sus sentimientos.

Craighead, McHale & Pope (2001), indican que la autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo. Por tanto, la autoestima está basada en la combinación de información objetiva acerca de sí mismo y una evaluación subjetiva de esta información. Para estos autores, la autoestima presenta tres características o variables fundamentales: la descripción del comportamiento, el lenguaje de la autoestima describe como el individuo se considera a sí mismo, siendo una importante variable de distinción entre los individuos, puesto que permite caracterizar la conducta una reacción al comportamiento y el conocimiento de los sentimientos del individuo; la reacción al comportamiento, la autoestima es el lenguaje que comparte el individuo, acerca de sí mismo y permite asumir un comportamiento determinado sea o no conflictivo; y, el conocimiento de los sentimientos, la

autoestima valida las experiencias del individuo y los hace sentir de un modo u otro, específico y diferenciado de los demás individuos.

Wilber (1995), 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. Indica que la autoestima es base para el desarrollo humano, y que el avance en el nivel de conciencia no sólo permite nuevas miradas del mundo y de sí mismos, sino que impulsa a realizar acciones creativas y transformadoras, impulso que para ser eficaz exige saber cómo enfrentar las amenazas que acechan, así como materializar las aspiraciones que motivan al individuo.

b. Importancia de la Autoestima

McKay & Fanning (1999), exponen que tener un autoconcepto y una autoestima positivos es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social ya que están íntimamente relacionados con la competencia interpersonal y el ajuste social. El autoconcepto y la autoestima favorecen el sentido de la propia identidad, constituyen un marco de referencia desde el cual interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influyen en el rendimiento, condicionan las expectativas y la motivación y contribuyen a la salud y equilibrio psíquicos. Estos autores resaltan que uno de los principales beneficios es el rendimiento escolar, pues existen cada vez más datos que apoyan la teoría de que hay una correlación entre la autoestima y el rendimiento escolar. Los estudiantes con éxito tienen un mayor y mejor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismo; la relación es recíproca, es decir, quienes han tenido una autoestima alta tienden a tener mayor rendimiento académico, y los que realizan su potencial académico tienen una mayor autoestima. De la misma forma Branden (1995), indica que la autoestima es una actitud básica que determina el comportamiento académico del alumno.

Cruz & Quinones (2012) manifiestan que muchas de las propuestas encaminadas a elevar el rendimiento académico enfatizan en la intervención de la autoestima (como una competencia específica de carácter socio-afectivo expresada por el estudiante) a través de un proceso psicológico complejo que involucra la percepción, imagen, estima y autoconcepto que se tiene. Por ello, estos autores enfatizan la importancia de la evaluación del sentimiento autoestimativo que presente el estudiante universitario, pues, los fracasos o éxitos académicos y personales de éste pueden ser una función de su nivel de autoestima. Una autoestima adecuada, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad del estudiante para desarrollar sus habilidades y aumentará su nivel de seguridad personal, mientras que una autoestima baja puede tener un efecto totalmente opuesto.

c. Dimensiones y niveles de autoestima

Coopersmith (1976, 1996), señala que la autoestima presenta áreas dimensionales que se caracterizan por su amplitud y radio de acción; incluyendo las siguientes:

a) **Si mismo general:** Actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.
b) **Social:** Actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos. Así como sus referentes a las vivencias en el interior de instituciones educativas o formativas y las expectativas en relación a su satisfacción de su rendimiento académico o profesional.
c) **Familiar:** Actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia.

Coopersmith (1976, 1996) manifiesta que el individuo realiza frecuentes evaluaciones de sus interacciones consigo mismo y con el ambiente en el que se desenvuelve, logrando monitorear constantemente cómo todo ello influye dentro de él, posterior a lo cual, y de acuerdo con la

satisfacción que esto le brinde, va a asumir una actitud hacia sí mismo: su autoestima.

Craighead, McHale & Pope (2001), por su vez comparten estas dimensiones, estos autores afirman que la autoestima se observa en el área corporal cuando se determina el valor y el reconocimiento que el individuo hace de sus cualidades y aptitudes físicas, abarcando su apariencia y sus capacidades en relación al cuerpo. A nivel académico, abarca la evaluación que hace de sí mismo como estudiante, conociendo sus estándares para el logro académico. A nivel social, incluye la valoración que el individuo hace de su vida social, abarcando las necesidades sociales y su grado de satisfacción. A nivel familiar, refleja los sentimientos acerca de sí mismo como miembro de una familia. Finalmente, la autoestima global refleja una aproximación de sí mismo, y está basada en una evaluación de todas las partes de sí mismo que configuran su opinión personal.

Méndez (2001; citado por Válek, 2007) plantea que existen distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona reacciona ante situaciones similares, de forma diferente; teniendo expectativas desiguales ante el futuro, reacciones y autoconceptos disímiles. Por lo cual, caracteriza a las personas con alta, media y baja autoestima. Las personas que poseen una autoestima alta son expresivas, asertivas, con éxito académico y social, confían en sus propias percepciones y esperan siempre el éxito, consideran su trabajo de alta calidad y mantienen altas expectativas con respecto a trabajos futuros, manejan la creatividad, se autorrespetan y sienten orgullo de sí mismos, caminan hacia metas realistas. Por su parte las personas con una media autoestima son personas expresivas, dependen de la aceptación social, igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y competencias que las anteriores. Por último, las personas con baja autoestima son desanimadas, deprimidas, aisladas, consideran no poseer atractivo, son incapaces de expresarse y defenderse; se sienten débiles para vencer sus deficiencias, tienen miedo de

provocar el enfado de los demás, su actitud hacia sí mismo es negativa y carecen de herramientas internas para tolerar situaciones y ansiedades.

Esta postura metodológica de que la variable autoestima puede ser evaluada en diferentes niveles es compartida por diversos autores. Coopersmith (1996) declara que la autoestima se evidencia en niveles porque las personas experimentan las mismas situaciones en forma notablemente diferente, dado que cuentan con expectativas diferentes sobre el futuro, reacciones afectivas y autoconcepto.

d. Instrumentos para la evaluación de la autoestima

Brinkmann, Segure & Solar (1999) declaran que existe coincidencia entre los diferentes autores en la consideración de la autoestima como un constructo multifactorial; en consecuencia, la mayoría de los instrumentos incluyen diferentes subescalas entre las que se destacan la autoestima social, familiar y escolar, como dimensiones significativas. Entre los instrumentos existentes para la evaluación de la autoestima se destacan el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Inventario de Autoestima de Coopersmith. Prewitt-Díaz (1984; citado por Brinkmann, Segure & Solar, 1999) describe el instrumento como 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. Cada ítem respondido en sentido positivo es computado con dos puntos. La confiabilidad test-retest de la escala es de 0,88. Además, presenta correlaciones positivas y significativas con el rendimiento escolar (r=0,30) y elección sociométrica (r=0,37). La correlación múltiple entre la elección sociométrica y el rendimiento escolar, combinados con el SEI, alcanza un valor de 0,69. (Coopersmith, 1976, 1996).

Escala de autoestima de Rosenberg. Esta escala consta de diez ítems; cada uno de ellos es una afirmación sobre la valía personal y la satisfacción con uno mismo. La mitad de las frases están formuladas de forma positiva, mientras que las otras cinco hacen referencia a opiniones negativas. Cada ítem se puntúa del 0 al 3 en función del grado en que la persona que contesta se identifica con la afirmación que lo constituye. La fiabilidad test-retest es de entre 0,82 y 0,88, y el coeficiente alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna, se sitúa entre 0,76 y 0,88. La validez de criterio es de 0,55. Además la escala correlaciona de forma inversa con la ansiedad y depresión (-0,64 y -0,54, respectivamente). (Rosenberg, 1973).

El Inventario de Autoestima de Coopersmith, SEI – Adultos, descrito en la sección 3.7.2. Es el instrumento que se utiliza en esta investigación con el objetivo de determinar la autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

2.2.2. Motivación de logro

En términos generales, afirman García & Doménech (1997), la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general; pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones aún no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte.

Tomlinson (1984; citado por Rodríguez, 1996) señala que la motivación es considerada a menudo como el tema más importante, interesante y útil en psicología. En el ámbito académico, la motivación escolar, además de ser uno de los tópicos más estudiados por la Psicología Educativa, juega un papel crucial en el aprendizaje y en el rendimiento académico. Pintrich, (1991; citado por González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996) declara que la multiplicidad de enfoques y la amplia variedad de teorías que existen para estudiar este

constructo ha llevado consigo que, todavía en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno.

a. Perspectivas generales de la motivación

Woolfolk (1999) -Tabla 1- y Naranjo (2009), realizan una revisión del campo y presentan diversas perspectivas teóricas de la motivación; resaltando que, a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos, en general, coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993; citados por González *et al*., 1996).

- **Perspectiva conductual**

  Woolfolk (1999), declara que los conductistas utilizan conceptos como recompensa e incentivo para explicar la motivación. Una recompensa es un objeto o acontecimiento atractivo que aparece como consecuencia de una determinada conducta. La presencia de refuerzos sistemáticos por realizar determinadas conductas permite la adquisición de hábitos o tendencias hacia comportamientos específicos. Por su vez Santrock (2002; citado por Naranjo, 2009) resalta que esta perspectiva señala que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas. Las recompensas son eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento; para lograr la modificación de una conducta se pueden aplicar diferentes métodos, entre estos el reforzamiento, la extinción (no reforzar una conducta) y el castigo.

- **Perspectiva humanista**

  Woolfolk (1999), declara que a la postura humanista se la conoce también como la "tercera fuerza" de la psicología porque surgió, en la década de los cuarenta, como reacción a las dos fuerzas dominantes en esa época: el conductismo y el psicoanálisis freudiano. Los defensores de

la psicología humanista, como Abraham Maslow y Carl Rogers, pensaban que ni la psicología conductual ni la freudiana daban una explicación adecuada del proceder de las personas. Las interpretaciones humanistas de la motivación acentúan las fuentes intrínsecas como las necesidades de autorrealización, la tendencia innata a la realización o la necesidad de autodeterminación. Lo que estas teorías tienen en común es la visión de que las personas se motivan continuamente por la necesidad innata de desarrollar su potencial; de ahí que, según la postura humanista, motivar a los estudiantes signifique cultivar sus recursos internos: su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización. Naranjo (2009) agrega que la perspectiva humanista enfatiza en la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino. Dentro de esta perspectiva se ubica la teoría de la Jerarquía de las Necesidades propuesta por Abraham H. Maslow, quien concibió las necesidades humanas ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior; una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de fungir como motivadores.

La Teoría de las Necesidades de McClelland señala que existen tres motivaciones particularmente importantes: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder. Estas motivaciones, de acuerdo con Naranjo (2009), son importantes porque predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de manera crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas. Según García (2008; citado por Naranjo, 2009), son motivaciones sociales que se aprenden de una manera no consciente, como producto de enfrentarse activamente al medio; y, ellas pueden ser fuertes o débiles dependiendo de asociaciones pasadas con el desempeño y las recompensas obtenidas en la solución de situaciones.
- Necesidad de logro. Naranjo (2009), menciona que las personas con una alta necesidad de logro presentan características como: prefieren situaciones en las que pueden tomar personalmente la responsabilidad

de encontrar la solución a los problemas; tienden a fijarse metas moderadas y a tomar riesgos calculados; desean una retroalimentación concreta acerca de qué tan adecuadamente se están desempeñando; y, se distinguen por intentar hacer bien las cosas, tener éxito, incluso por encima de las recompensas.

- Necesidad de poder. Naranjo (2009), declara que personas con alta necesidad de poder consideran que siempre necesitan ganar argumentos, persuadir a otras, hacer que sus criterios prevalezcan y se sienten incómodas sí no poseen ciertas cuotas de autoridad. McClelland (citado por Naranjo, 2008), expresa que el poder posee dos facetas. La primera, negativa, se relaciona con situaciones de dominio-sumisión. La segunda, positiva, cumple con el papel de apoyar a otras personas para que puedan expresar sus propias capacidades y de este modo, lograr metas que se propongan.

- Necesidad de afiliación. Naranjo (2009) expresa que personas con esta necesidad tienen como meta común la interacción social y lograr la aceptación de otras personas, buscan la compañía de otras, toman medidas e ingenian estrategias para ser admitidas por estas, intentan proyectar una imagen favorable en sus relaciones interpersonales, moderan las tensiones desagradables en sus entrevistas, ayudan y apoyan a otras, y desean ser admiradas en retribución.

- **Perspectiva cognoscitiva**

Según Woolfolk (1999), las teorías cognoscitivas de la motivación aparecieron como reacción al punto de vista conductual. Los teóricos cognoscitivos creen que la conducta está determinada por el pensamiento y no únicamente por el reforzamiento o el castigo recibidos. A la conducta la inician y regulan planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones. Una de las suposiciones centrales de las corrientes cognoscitivas es que las personas no responden a acontecimientos externos o condiciones

físicas sino a la interpretación que hacen de los mismos. Naranjo (2009), agrega que el sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, y regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones.

Bajo esta perspectiva, Naranjo (2009) indica que se encuentran:

- La Teoría de las Expectativas de Vroom, que considera que las personas se motivan a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño para alcanzar una meta si creen en su valor, si están seguras de que lo que harán contribuirá a lograrla y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una recompensa, de tal manera que el esfuerzo realizado ha valido la pena. Esta teoría aborda la motivación como el resultado de tres variables: valencia, expectativas e instrumentalidad. La valencia se refiere al valor que la persona aporta a cierta actividad, el deseo o interés que tiene en realizarla. Las expectativas se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto irá seguido de un determinado resultado. La instrumentalidad se refiere a la consideración que la persona hace respecto de que, si logra un determinado resultado, este servirá de algo. Según esta teoría, el resultado de la percepción individual con relación a la valencia, expectativa e instrumentalidad revela el índice o la fuerza motivacional, que impulsa y estimula a la persona, condicionando su desempeño.

- Teoría de la equidad de Stacey Adams, cuyo enfoque está en el criterio que se forma la persona en función de la recompensa que obtiene comparándola con las recompensas que reciben otras personas que realizan la misma tarea o hacen aportes semejantes. Trechera (2005) agrega que para establecer ese criterio la persona toma en cuenta dos

tipos de elementos: a) *Inputs*: contribuciones que la persona aporta a la tarea; formación, capacidad, experiencia, habilidad, nivel de esfuerzo, tareas, etc. b) *Outputs*: los resultados, las ventajas o beneficios que la persona obtiene por la actividad realizada. Esta teoría considera fundamental la percepción que el individuo tenga respecto de la experiencia que ejecuta o pretende ejecutar.

- Modelo de fijación de metas u objetivos, que resalta que en el establecimiento de metas el objetivo es el que orienta la acción; anima a realizar estrategias y planes de acción. Trechera (2005) agrega que los factores que debe contemplar un objetivo para que motive son: a) el conocimiento, ya que se debe conocer la meta y los medios requeridos para alcanzarla; b) la aceptación, debe existir acuerdo sobre lo que se desea realizar; c) la dificultad, las metas deben ser difíciles, pero no imposibles; c) deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables; y, d) la especificidad, cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aportar el esfuerzo para lograrlo.

- **Perspectiva del aprendizaje social**

Woolfolk (1999), declara que estas teorías son integraciones de las corrientes conductual y cognoscitiva. Toman en consideración tanto la atracción del conductismo por los efectos o resultados de la conducta como el interés cognoscitivista por el impacto de opiniones e interpretaciones del individuo. Muchas explicaciones importantes del aprendizaje social pueden caracterizarse como teorías de expectativas x valor, que consideran que la motivación es el producto de dos fuerzas importantes, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor que le asigna; la motivación es el producto de esas dos fuerzas. Bajo esta perspectiva se destaca:

- Teoría cognoscitiva social de Bandura, que afirma que la gente no está impulsada por fuerzas internas ni moldeada y controlada

automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica más bien en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores cognoscitivos y personales y los acontecimientos ambientales operan como determinantes que ejercen una acción recíproca. Según Bandura, el aprendizaje requiere cuatro mecanismos: atención, la capacidad de atender lo que se está aprendiendo; retención, habilidad para recordar lo que se ha aprendido; reproducción, capacidad para reproducir lo que se ha aprendido; y, motivación; necesaria para que la persona imite el comportamiento que ha aprendido. La motivación es la que genera el nuevo comportamiento y para ello son necesarias tres razones: refuerzos pasados, experiencias anteriores; refuerzos prometidos, incentivos y beneficios; y, refuerzo vicario, repetir o evitar la conducta según la experiencia de ver las consecuencias positivas o negativas de las acciones de otras personas. En el marco de esta teoría Bandura (1973; citado por Camposeco, 2012) define dos constructos motivacionales: la autoeficacia, aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros; y, la expectativa de resultado, el juicio sobre las consecuencias probables que pueden producir determinadas actuaciones, una vez realizada ya la conducta.

Tabla 1
Teorías de la Motivación

	Conductual	**Humanista**	**Cognoscitiva**	**Aprendizaje Social**
Fuente de la motivación	Reforzamiento extrínseco	Reforzamiento intrínseco	Reforzamiento intrínseco	Reforzamiento intrínseco y extrínseco
Influencias importantes	Reforzadores, recompensas, incentivos y castigos	Necesidad de autoestima, autorrealización y autodeterminación	Creencias, atribuciones del éxito y del fracaso, expectativas	Valor de las metas, expectativas de alcanzar las metas
Teóricos	Skinner	Maslow, Deci	Weiner, Covington	Bandura

Fuente: Woolfolk, (1999)

Para los propósitos de esta investigación, la motivación de logro se estudia bajo la perspectiva cognoscitiva y dentro del modelo de atribución causal de Weiner. Se considera, además, la motivación de logro como un tipo de motivación intrínseca.

b. Motivación intrínseca – Motivación extrínseca: Aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. (Tapia, 1997; Huertas, 1997; Lamas, 2008). Parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Según Rodríguez (1996), el estudio de la motivación intrínseca y extrínseca ayuda a comprender la orientación vocacional que tienen las personas en una situación determinada, cómo esa orientación puede variar la función de las señales externas y su posible influencia en la calidad de la ejecución de un trabajo. La distinción entre estos dos constructos está basada principalmente en la naturaleza y función de las recompensas que controlan la conducta y en la actividad en sí misma. Así, cuando se percibe la actividad como un fin en sí mismo, siendo la propia actividad la meta, se refiere a motivación intrínseca. Mientras que un sujeto está extrínsecamente motivado cuando no está tan interesado por la tarea, sino por estímulos

ajenos al asunto que le son impuestos por el profesor, por los padres o por los condiscípulos. Raffini (1996; citado por Woolfolk, 1999), afirma que la motivación intrínseca es sencillamente "lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo".

Deci (1975; citado por Rodríguez ,1996), afirma que la conducta motivada intrínsecamente está condicionada por la necesidad de lograr competencia y autodeterminación. Los premios pueden afectar a la motivación cambiando el lugar de control (de interno a externo), o cambiando los sentimientos personales de competencia (de voluntario a involuntario). En ambos casos se reducirá la motivación intrínseca, pues una conducta, justificada inicialmente por una motivación intrínseca, llega a sobrejustificarse en un contexto de premios extrínsecos. Competencia entendida como la capacidad que posee un organismo para interactuar de forma eficaz con el medio y autodeterminación definida com una experiencia de elección que puede ser incrementada cuando el ambiente es favorable o reducida cuando el ambiente es desfavorable.

DeCharms & Broedling (1977) y Woolfolk (1999), citados por Rodríguez (1996), señalan que la diferencia esencial entre ambas formas de motivación es la razón del estudiante de actuar, es decir, si el locus de causalidad de la acción (la procedencia de la causa) es interno o externo (si se encuentra dentro o fuera de la persona). De esta forma la motivación intrínseca estaría relacionada con aquellas recompensas que recibe el sujeto de su propia acción percibiéndolas como consecuencias dependientes de sus propias aptitudes, habilidades, esfuerzos, etc. Por el contrario, la motivación extrínseca estaría provocada por recompensas o incentivos que son independientes de la propia actividad que el sujeto realiza para conseguirlos.

Tapia (1997) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían

consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

Otro de los constructos vinculados a la motivación es el relativo a la valoración de las tareas. En relación con el tema, Pintrich, Smith, García & McKeachie (1991) y Wolters & Pintrich (1998), citados por Lamas (2008), plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. En este mismo sentido, Mc Robbie & Tobin (1997), citados por Lamas (2008), argumentan que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión.

Los sentimientos o creencias de autoeficacia también son vinculados con la motivación. Pintrich & Schunk (2006) postulan que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Tales percepciones no son de importancia menor si se considera el planteo de Huertas (1997), quien sostiene que la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que, al

llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma.

Otro de los conceptos que suele vincularse con la motivación es el de creencias de control del aprendizaje, que alude al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2006). Un concepto que resulta útil en relación con este tema es el de locus de control (LC): cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación está en ella misma y que los resultados que obtenga dependen de ella, se dice que es un sujeto con LC interno. Por el contrario, si el individuo cree que el control está fuera de él, en factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida, entonces se dice que es una persona con LC externo. La investigación sobre las relaciones entre LC interno y rendimiento académico evidencia que, en general, cuanto mayor es el LC interno, mejor es el rendimiento escolar. Así pues, si el sujeto con LC interno siente que tiene mayor control sobre los resultados del estudio, es lógico que se espere de él un mayor esfuerzo y, consecuentemente, mejor rendimiento académico; además, dado que se atribuye a sí mismo tanto los éxitos como los fracasos, es de suponer que los primeros le harán sentir orgullo y lo motivarán más, en tanto que los segundos le generarán vergüenza o culpa y le llevarán a empeñarse en no volver a fracasar. En cambio, los individuos con LC externo, al sentirse menos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos, y al atribuir unos y otros a agentes incontrolables, se verían menos empujados por los éxitos y menos atormentados por los fracasos.

c. La necesidad de logro como motivación intrínseca

Romero (1981), declara que a medida que el individuo crece y se desarrolla la motivación intrínseca general se expresará en diferentes áreas. Para algunos la autodeterminación se materializará en el área afectiva, tomando la forma de independencia emocional. Para otros, los deseos de competencia serán manifestados a través de la motivación de poder, en la

forma de control y gobierno de otras personas. Pero también la motivación intrínseca puede expresarse a través del logro, en el sentido de McClelland (1958, 1965) y Atkinson (1964, 1969); citados por Romero (1981). La motivación de logro se refiere a conductas relacionadas con la tendencia a esforzarse por conquistar el éxito con relación a un determinado nivel de excelencia. La motivación de logro es así una forma de motivación intrínseca: la recompensa es el logro mismo.

- **El modelo de Atkinson**

Romero (1981), señala que Atkinson desarrolló un modelo según el cual la motivación de logro estaría dada por la tendencia a la búsqueda del éxito menos la tendencia a evitar el fracaso. Este modelo parte de la premisa de que la conducta del individuo es una corriente continua caracterizada por el cambio de una actividad a otra. Lo que interesa no son los episodios aislados de asociaciones estimulo-respuesta sino el cambio mismo de actividad, la terminación de una actividad y el inicio de otra. El cambio ocurre cuando la fortaleza relativa de una tendencia, comparada con otra, cambia. Si una actividad ha sido intrínsecamente recompensante en una situación particular, se genera una fuerza instigadora. La fuerza instigadora causa a su vez una tendencia a la acción. Si la actividad ha sido más bien castigada o frustrada se genera entonces una fuerza inhibitoria, que a su turno produce una tendencia negadora (a no efectuar la acción). La tendencia a la acción resultante está dada por la tendencia a la acción menos la tendencia negadora. La tendencia más fuerte será la que se exprese en forma de conducta consumatoria. En este modelo, la motivación intrínseca, las expectativas y los incentivos son considerados. Se toma en cuenta los aspectos idiosincráticos del sujeto, pero también los aspectos situacionales, en este caso, el valor incentivo de la acción (tarea). El valor incentivo de las metas u objetivos no es independiente, sino que está determinado por la probabilidad subjetiva del éxito. Esto ilustra claramente la importancia que

Atkinson concede a la motivación intrínseca y a los factores cognitivos (expectativas).

d. Modelo atribucional de Weiner

Según Rodríguez (1996) la teoría de la atribución tiene sus antecedentes en los trabajos de Heider (1958) y Kelley (1967). Heider afirmaba que el hombre no se conforma con registrar lo que observa a su alrededor, sino que también las causas subyacentes al proceso y los motivos son importantes para él, porque son estos los que van a dar significado a su experiencia. Kelley, por su parte, definía la atribución como el proceso por el que los individuos interpretan las causas de lo que sucede a su alrededor.

Weiner (1979; citado por Rodríguez, 1996), el principal representante del modelo atribucional de la motivación de logro y uno de los principales psicólogos educativos que contribuyeron a la vinculación de la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar, afirma que el supuesto vital de la teoría de la atribución, que la distingue de otras teorías, es que la búsqueda de una comprensión es el resorte de acción básico. Explicar un evento constituye una respuesta a por qué ha sucedido ese evento y una forma de explicarlo es determinar qué lo ha causado; la atribución se enfrenta con el hecho habitual de las personas de intentar comprender las razones de la conducta de los otros y de uno mismo.

Según este modelo, señalan Morales & Gómez (2009), una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular.

Las causas, uno de los conceptos clave de la teoría atribucional, son definidas por Weiner (1986; citado por Camposeco, 2012) como construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado. La teoría atribucional propuesta por Weiner (1986; citado por Durán-Aponte & Pujol, 2013) establece que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado son por lo general debido a las siguientes causas: capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o su falta) y el grado de dificultad de la tarea.

- **Dimensiones causales del modelo atribucional de Weiner**

  Según Weiner (1992; citado por Woolfolk, 1999 y Durán-Aponte & Pujol, 2013) –Tabla 2- casi todas las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos pueden caracterizarse en términos de tres dimensiones: locus (localización interna o externa de la causa), estabilidad (si se mantiene o cambia), y controlabilidad (si la persona puede controlarla).

  a) Locus de control. Se refiere al lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo). La capacidad y el esfuerzo son consideradas causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas. Camposeco (2012), agrega que, en el contexto escolar, los estudiantes con atribución interna normalmente consideran que sus notas dependen de su propia capacidad, el esfuerzo o las destrezas, mientras que los de atribución externa adscriben sus resultados a la suerte, al docente o a otras causas ajenas a ellos. Por su parte, el docente con atribución interna tiende a pensar que el aprendizaje de sus estudiantes está, en gran medida, bajo el control del docente y que depende de su esfuerzo y su capacidad; por el contrario, otro puede opinar que es muy poco lo que puede hacer para influir en los resultados de los estudiantes,

que dependerían sobre todo de factores como la suerte o el ambiente socio-familiar.

b) Estabilidad. Grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables. Camposeco (2012), agrega que esta dimensión alude a la forma en que se categorizan las causas, ya sea como factores fijos en diferentes circunstancias, permanentes en el tiempo y, por tanto, difíciles de modificar (estables), o como realidades variables y cambiantes (inestables). Suelen considerarse estables las aptitudes del estudiante, su esfuerzo diario y las características objetivas de la tarea; en cambio, las estrategias, el conocimiento previo, la suerte o el esfuerzo puntual son más fácilmente modificables.

c) Controlabilidad. Grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario, o escapan a él. La dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, el esfuerzo no. Esta dimensión, agrega Camposeco (2012), hace referencia a la percepción que el sujeto tiene relativa a su capacidad de influencia sobre una determinada causa y a la posibilidad de modificación de la misma, dando lugar a la dicotomía controlable-no controlable. Se asume que aquellas causas que son externas al estudiante son más difíciles de controlar por éste, aunque pueden ser modificadas por otros; paralelamente, algunas de las internas tampoco están bajo su control, como las aptitudes o el estado de ánimo el día del examen.

Tabla 2

Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Fuente: Durán-Aponte & Pujol, 2013

Según Weiner (1990; citado por Durán-Aponte & Pujol, 2013) son estas dimensiones y no las causas en sí las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por lo tanto, su motivación, lo que posteriormente repercutirá también sobre su rendimiento. Entonces, se cree que los alumnos que atribuyen sus resultados a causas internas, inestables y controlables (el esfuerzo) tienen mejores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos; por el contrario, los alumnos que atribuyen sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables (suerte), harán poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

Manassero & Vásquez (1995), señalan que las dimensiones causales realizan una función taxonómica reduciendo la gran variedad de causas singulares a unas pocas propiedades, pero su función más importante en el modelo de Weiner resulta de su asociación con importantes propiedades psicológicas de la atribución: según sus características dimensionales particulares están relacionadas con las expectativas y las emociones específicas dependientes de la atribución. Así, el Locus de control o Lugar de causalidad se relaciona con sentimientos del ego (autoestima y orgullo); la Estabilidad de la causa influye en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logro futuro, desarrollando sentimientos de esperanza/desesperanza; y, la Controlabilidad de la causa genera emociones de relación social, dirigidas hacia sí mismo (culpabilidad, vergüenza) o hacia los demás (compasión, ira). Es interesante destacar que, según Manassero & Vásquez (1995), las características de la atribución causal y las consecuencias

psicológicas experimentadas influyen en el estado emocional de la persona determinando, así, su conducta futura de logro; las reacciones emocionales no sólo reflejan el pensamiento causal, sino que también ofrecen las guías de la conducta futura.

e. Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)

Esta escala fue diseñada por Manassero & Vásquez (1998) en función de los elementos descritos en la Teoría Atribucional de Weiner, que mide la valoración de las causas singulares del logro escolar percibidas por los estudiantes, a través de los factores: esfuerzo, tarea y capacidad, interés, exámenes y la percepción del profesor, permitiendo conocer las causas atribuidas por los estudiantes ante sus evaluaciones. Manassero y Vázquez (1998) consideran a la motivación como un factor individual asociado a variables psicológicas, que han sido estudiadas en relación con el rendimiento escolar, las cuales refieren a la percepción de control que tiene el estudiante sobre su propia conducta y su ambiente. Por medio de la Teoría de la Atribución Causal se señala que la percepción subjetiva del éxito y fracaso realizada por los estudiantes no siempre coincide con la valoración objetiva del resultado, según la aplicación de la norma, de tal modo que algunos resultados de éxito se podrían percibir por los atribuidores, psicológicamente, como fracaso y viceversa.

Manassero & Vásquez (1997) declaran que la EAML está formada por 22 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos; los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem se corresponden con el sentido de la motivación más favorable para el éxito escolar. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor. La puntuación total de la EAML forma la variable denominada Motivación causal. Esta escala cuenta con respaldo

empírico en diversas investigaciones (Manassero y Vásquez, 2000, Valenzuela, 2007; Morales y Gómez, 2009), lo cual les otorga fortaleza a sus planteamientos, facilita la comparación entre diversos estudios y el estudio de su relación con otras variables.

f. Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G)

Durán-Aponte & Pujol (2013) modificaron la redacción de los ítems de la EAML para identificar las atribuciones en los resultados del rendimiento general. El objetivo específico es conocer las atribuciones que realizan los estudiantes a los resultados obtenidos al ponderar las notas de las diferentes asignaturas cursadas (rendimiento trimestral o semestral) y no de una asignatura en particular en un período académico. Esta escala pretende identificar y comprender las causas a las que los estudiantes asocian los resultados en su rendimiento académico general. Durán-Aponte & Pujol (2013) evalúan el valor y las propiedades psicométricas de la EAML-G de manera estadística y metodológica, identificando robustez y confiabilidad de la misma.

La Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) de Durán-Aponte & Pujol (2013) contiene cuatro subescalas, que difieren de la escala original de Manassero y Vásquez (1998) en la distribución de los reactivos y los aspectos que miden las dimensiones. Esta escala mantiene la dimensión de Interés/esfuerzo pero separa las dimensiones tarea y capacidad; igualmente, desaparece la dimensión motivación de exámenes y competencia del profesor pero figura la justicia o no en las evaluaciones realizadas por los docentes como última dimensión.

g. Dimensiones de la EAML-G de Durán-Aponte & Pujol

Durán-Aponte & Pujol (2012) definen las dimensiones de la EAML-G de la siguiente manera:

Atribución a la característica de la tarea: se refiere a considerar como causante del resultado, la dificultad o facilidad de las tareas impuestas en las asignaturas. Se asocia con la persistencia ante una tarea, la frecuencia de terminarla con éxito y las exigencias ante la demanda. Las dimensiones asociadas a la tarea son externas, inestables e incontrolables.

Atribución al esfuerzo: se concibe como el interés por obtener resultados favorables frente a situaciones que demandan mayor compromiso haciendo lo necesario para lograrlo, lo que no implica en todos los casos un interés por aprender. Este factor se asocia con dimensiones internas, inestables y controlables, las cuales otorgan mayor probabilidad de éxito a quien las posee.

Atribución a la capacidad: se concibe como una actitud orientada a la motivación al logro por obtener buenas calificaciones en función de la capacidad que el estudiante considera que tiene para lograrlo y en función de su esfuerzo y satisfacción con la demanda académica. Expresa sentimientos respecto al logro (probabilidad de éxito, persistencia, aburrimiento, esfuerzo por buenas notas). Generalmente, puede ser interna, estable e incontrolable.

Atribución a la evaluación de los profesores: se concibe como la actitud de conformidad o no con los resultados académicos en función de las expectativas del alumno y de lo que considera como una evaluación justa o no por parte del docente. Por sus características, esta atribución puede verse dentro de la dimensión externa, inestable e incontrolable, por lo tanto, tiene la capacidad de causar baja motivación si los resultados obtenidos difieren de los esperados o se consideran injustos.

Esta Escala Atribucional de Motivación de Logro General es la que se utiliza en esta investigación con el objetivo de determinar la motivación global, de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

H1: Existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

HO: No existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.

2.4. Variables de estudio

2.4.1. Identificación de variables

V1: Autoestima

V2: Motivación para el logro

2.4.2. Definición operativa de variables

La tabla 3 presenta la operacionalización de las variables.

Tabla 3

Operacionalización de las variables

VARIABLE 1	DIMENSIONES	INDICADORES
AUTOESTIMA	Si mismo general	Usualmente las cosas no me molestan
		Hay muchas cosas de mí que cambiaría si pudiese
		Puedo tomar decisiones sin mayor dificultad
		Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cualquier cosa nueva
		Me rindo fácilmente
		Es bastante difícil ser “yo mismo (a)”
		Me siento muchas veces confundido

		Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a)
		No soy tan simpático como mucha gente
		Si tengo algo que decir, usualmente lo digo
		Frecuentemente me siento desalentado con lo que hago
		Frecuentemente desearía ser otra persona
		No soy digno (a) de confianza
	Social	Me resulta difícil hablar en frente a un grupo
		Soy muy divertido (a)
		Soy popular entre las personas de mi edad
		La gente usualmente sigue mis ideas
		Frecuentemente me siento descontento con mi trabajo
		Muchas personas son más preferidas que yo
	Familiar	Me altero fácilmente en casa
		Generalmente mi familia considera mis sentimientos
		Mi familia espera mucho de mí
		Hay muchas ocasiones que me gustaría irme de casa
		Mi familia me comprende
		Frecuentemente siento como si mi familia me estuviera presionando

VARIABLE 2	**DIMENSIONES**	**INDICADORES**
MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO	Atribución a la característica de la tarea	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?
		¿Cómo describes tu perseverancia al no haber podido hacer una tarea este semestre?
		¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?
		¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?
		¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?
	Atribución al esfuerzo	¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?

	¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este semestre?
	¿Cuántas ganas tienes de aprender este semestre?
	¿Cuánto interés tienes por estudiar este semestre?
Atribución a la capacidad	¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este semestre?
	¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este semestre?
	¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este semestre?
	¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este semestre?
	¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este semestre?
Atribución a la evaluación de los profesores	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del semestre anterior?
	¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el semestre anterior y la nota que esperabas obtener?
	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este semestre?
	¿Cuán justas son tus notas del semestre anterior con relación a lo que te merecías?

Nota. **Fuente:** Elaboración propia

2.5. Definición de términos básicos

- Atribuciones causales. Causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos o fracasos y en este caso particular, los resultados en su rendimiento académico (Aponte-Durán, 2012).

- Autoconcepto. Compuesto de ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene sobre sí misma (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979; citados por Woolfolk, 1999).

- Autoestima. 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 igualmente subjetiva,

agregando que el sujeto puede aprobar o no, el resultado de dicha percepción (Coopersmith, 1976).

- Competencia. Saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas, es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión. (Echevarría, 2005).

- Motivación de logro: Conductas relacionadas con la tendencia a esforzarse por conquistar el éxito con relación a un determinado nivel de excelencia. La motivación de logro es así una forma de motivación intrínseca: la recompensa es el logro mismo (McClelland, 1965; Atkinson, 1969).

- Relaciones sociales. Múltiples interacciones que se dan entre dos o más personas en la sociedad, por las cuales los sujetos establecen vínculos laborales, familiares, profesionales, amistosos, deportivos. Las relaciones interpersonales se enmarcan en la cultura social del grupo al que pertenecen, reflejando un posicionamiento y un rol en la sociedad a través del proceso de socialización. (Moscovichi, 1986).

- Solución de conflictos. Proceso por el cual un conflicto de carácter interpersonal, intergrupal, inter organizacional o internacional de raíces profundas es resuelto por medios no violentos y de forma relativamente estable, a través, primero, del análisis e identificación de las causas subyacentes al conflicto, y, consiguientemente, del establecimiento de las condiciones estructurales en las que las necesidades e intereses de todas las partes enfrentadas puedan ser satisfechas simultáneamente. (Martínez de Murguía, 1999).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito de estudio

El estudio se realizó en la Escuela Académico Profesional de Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, durante el periodo 2017-I y con la totalidad de 12 alumnos matriculados los mismos que se encuentran distribuidos según la tabla 4.

3.2. Tipo de investigación

El presente estudio es tipo básico, teorético o fundamental, dado que no existe intervención por parte de las investigadoras, siendo el propósito es resolver problemas de naturaleza teórica, en el sentido que los resultados obtenidos servirán de base para el desarrollo de futuras investigaciones de carácter aplicado. Sánchez y Reyes (1998), investigación básica, nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes.

3.3. Nivel de investigación

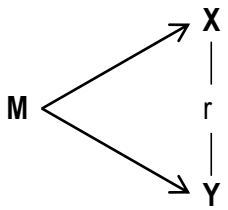
La investigación corresponde a un nivel Correlacional, de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2006) consiste en determinar la relación que existe entre dos o más variables en un contexto determinado. En este caso se trata de una relación de asociación o de covarianza entre las variables investigadas. Se ejecutan con el propósito de saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas.

3.4. Método de investigación

Se utilizó el método descriptivo, para caracterizar las variables investigadas, toda vez que se requiere una evaluación de las dos variables para establecer la correlación, teniéndose en consideración que ambas variables son independientes y solo se busca establecer la covarianza entre ellas. Según Sánchez & Reyes (1998), el método descriptivo consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos tal como se dan en el presente, en su estado actual y en su forma natural.

3.5. Diseño de investigación

El diseño de investigación al cual corresponde el presente estudio es el descriptivo correlacional, (Campbell, D. y Stanley J, 1973), cuyo esquema es el siguiente:



Donde:

M: Muestra de estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial.

X: Nivel de autoestima que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial.

Y: Nivel de motivación para el logro que evidencian los estudiantes de la Escuela de Educación Especial.

r: Correlación entre el nivel de autoestima y el nivel de motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial.

3.6. Población, muestra y muestreo

3.6.1. Población: Conformada por todos los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial, distribuidos en los diferentes ciclos, cuyo número asciende a la cifra de 12 estudiantes, todos del sexo femenino (Tabla 4).

Tabla 4

Registro de matrículas del año 2017-I

Ciclo	N° de estudiantes
III	1
V	2
VII	4
IX	5
Total:	12

Fuente: Secretaría de la Escuela

3.6.2. Muestra: La muestra a utilizar es la totalidad de la población, por tratarse de población pequeña

3.6.3. Muestreo: No se utiliza ningún tipo de muestreo, por ser el presente estudio de carácter poblacional.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnicas

La técnica a utilizarse es la psicométrica ya que se hace uso de dos instrumentos para medir aspectos psicológicos de la personalidad, los cuales corresponden a la Escala de Autoestima de Coopersmith y a la Escala Atribucional de Motivación de Logro General de Durán-Aponte y Pujol.

3.7.2. Instrumentos de recolección de datos

a) Test de autoestima

Nombre: Escala de Autoestima – SEI. Versión Adultos.

Autor: Stanley Coopersmith, 1975

Esta prueba fue estandarizada por Isabel Panizo (1985) en Perú.

Descripción: Es una prueba diseñada para medir actitudes valorativas hacia el Sí mismo, para sujetos mayores de 15 años de edad, y está compuesta por 25 ítems. Los ítems se deben responder de acuerdo a sí el sujeto se identifica o no con cada afirmación en términos afirmativos o negativos; los ítems del inventario generan un puntaje total, así como puntajes separados en tres áreas: sí mismo general, social – pares y hogar.

Los 25 ítems del inventario generan un puntaje total, así como puntajes separados en tres áreas:

I. **SI MISMO GENERAL:** Actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.
II. **SOCIAL:** Actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos. Así como sus referentes a las vivencias en el interior de

instituciones educativas o formativas y las expectativas en relación a su satisfacción de su rendimiento académico o profesional.

III. FAMILIAR: Actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia.

Administración: Su administración es individual o colectiva y tiene un tiempo aproximado de 15 minutos, aunque no hay tiempo límite.

Niveles de aplicación: De 16 años de edad en adelante.

Finalidad: Medir las actitudes valorativas de la autoestima y sus correspondientes dimensiones: Sí mismo, Familiar y Social.

Calificación: El inventario consta de 25 ítems, distribuidos en 03 áreas, 13 se refieren a sí mismo, 06 ítems se refieren al área social y 06 ítems al área familiar.

La calificación es un procedimiento directo, el sujeto debe responder de acuerdo a la identificación que se tenga o no con la afirmación en términos de Verdadero (Tal como a mí) o Falso (No como a mí).

El puntaje máximo es de 100 puntos y no existe escala de mentiras que invaliden la prueba. Los puntajes se obtienen sumando el número de ítems respondido en forma correcta (de acuerdo a la clave) y multiplicando éste por cuatro (04). La calificación puede ser individual o grupal.

Clave de respuesta:

Ítems Verdaderos: 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19, 20. Restante: Falsos

Subescalas:

I. SI MISMO GENERAL: 1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 23, 24, 25.

II. SOCIAL: 2, 5, 8, 14, 17, 21.

III. FAMILIAR: 6, 9, 11, 16, 20, 22.

Categorías: Los intervalos para cada categoría de autoestima son:

De 0 a 24 Nivel de Autoestima Bajo

25 a 49 Nivel de Autoestima Medio bajo

50 a 74 Nivel de Autoestima Medio alto

75 a 100 Nivel de autoestima Alto.

Validez y confiabilidad: Stanley Coopersmith (1967), reportó la confiabilidad del inventario a través del test – retest (0.88) en una muestra conformada por 647 estudiantes. En nuestro medio, la escala original, fue validada por Panizo (1985; citada por Piera, 2012) quien utilizó el coeficiente de confiabilidad por mitades al azar, reportando una correlación entre ambas mitades de 0.78.

b) Test de Motivación de Logro

Nombre: Escala Atribucional de Motivación de Logro General – EAML-G

Autores: Emilse Durán-Aponte y Lydia Pujol.

Modificada, adaptada y validada de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), diseñada por Manassero & Vásquez (1998).

Procedencia: Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Objetivo: Conocer las atribuciones causales que realizan los estudiantes a los resultados obtenidos al ponderar las notas de las diferentes asignaturas cursadas (rendimiento trimestral o semestral) y no de una asignatura en particular en un período académico.

Administración: La aplicación del instrumento es individual y/o grupal. Está dirigido a estudiantes universitarios. Sin tiempo límite de aplicación. Tiempo aproximado: 20 minutos.

Estructura: Conformada por 18 reactivos de diferencial semántico, distribuidos en las siguientes dimensiones: Atribución a la característica de la tarea (5 ítems), Atribución al esfuerzo (4 ítems), Atribución a la capacidad (5 ítems), Atribución a la evaluación de los profesores (4 ítems). Los resultados se valoran sobre una escala Likert de 1 a 6 puntos.

Dimensiones:

I. Atribución a la característica de la tarea: se trata de atribuir el resultado a la dificultad o facilidad de las tareas impuestas en las asignaturas. Se asocia con la persistencia ante una tarea, la frecuencia de terminarla con éxito y las exigencias ante la demanda. Las dimensiones asociadas a la tarea son externas, inestables e incontrolables.

II. Atribución al esfuerzo: es el interés por obtener resultados favorables frente a situaciones que demandan mayor compromiso haciendo lo necesario para lograrlo, lo que no implica en todos los casos un interés por aprender. Este factor se asocia con dimensiones internas, inestables y controlables las cuales otorgan mayor probabilidad de éxito a quien las posea.

III. Atribución a la capacidad: es una actitud orientada a la motivación al logro por obtener buenas calificaciones en función de la capacidad que el estudiante considera que tiene para lograrlo y considerando su esfuerzo y satisfacción con la demanda académica. Expresa sentimientos respecto al logro (probabilidad de éxito, persistencia, aburrimiento, esfuerzo por buenas notas). Generalmente puede ser interna, estable e incontrolable.

IV. Atribución a la evaluación de los profesores: es la actitud de conformidad o no con los resultados académicos en función de las expectativas del alumno y de lo que considera como una evaluación justa o

no por parte del docente. Por sus características, esta atribución puede verse dentro de la dimensión externa, inestable e incontrolable, por lo tanto, tiene la capacidad de causar baja motivación si los resultados obtenidos difieren de los esperados o se consideran injustos.

Calificación: Los resultados se valoran sobre una escala Likert de 1 a 6 puntos, los resultados se obtienen promediando los puntajes atribuidos por los sujetos tanto en la Motivación Global como en sus dimensiones

Validación: Durán-Aponte & Pujol (2013) validaron la escala en una muestra de 220 estudiantes. El índice de consistencia interna Alfa de Cronbach fue de 0,812 para la escala total; el factor I obtuvo un coeficiente de 0,808, el factor II un coeficiente de 0,764, para el factor III 0,695 y para el factor IV 0,501.

3.8. Procedimiento de recolección de datos

Debido al pequeño tamaño de la población, el acceso a los estudiantes participantes del estudio fue personal y directo. Se procedió a explicar a las alumnas el motivo de la investigación y se les pidió su participación voluntaria, dejando claro que en ningún momento se divulgarían resultados individuales, o sería tomada la información para perjudicar o favorecer su estatus como estudiante dentro de la universidad; asimismo, se les solicitó la máxima sinceridad en sus respuestas. Todas las alumnas de la escuela consintieron en participar y procedieron a llenar los datos solicitados en los dos instrumentos aplicados.

3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Fue creada una base de datos utilizado el paquete estadístico SPSS versión 24, lo cual permitió realizar los análisis descriptivos y relacionales correspondientes. Estos insumos se utilizaron para la elaboración de las discusiones y conclusiones de la investigación. Es necesario resaltar que los datos fueron analizados en conjunto respetando la confidencialidad de la información suministrada.

Se utilizó una prueba no paramétrica, correlación de Spearman dado que no se cumplió el supuesto de normalidad en las distribuciones de la variable de estudio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

Inicialmente, en las dos secciones subsiguientes, se presentan los resultados descriptivos de las variables de estudio (Objetivos específicos del estudio) y posteriormente los resultados de la contrastación de hipótesis.

4.1.1. Variable Autoestima

La tabla 5 y figura 1, considerando la variable Autoestima como numérica (variando entre 0 y 100), refleja el puntaje obtenido por los estudiantes en el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Se muestra que el puntaje promedio mínimo registrado para todos los grados fue de 32, mientras que el máximo fue de 80. De la misma manera se reporta un puntaje promedio de 65,67 en la prueba, con una desviación típica de 15.77. La figura 1 presenta las medias de la variable Autoestima y sus dimensiones. Se puede observar que la

dimensión Autoestima Sí mismo obtiene el máximo promedio en el grupo estudiado, seguida por las dimensiones Autoestima Social y Familiar.

Tabla 5

Distribución de las dimensiones de la autoestima

Descriptivos	Autoestima Sí mismo	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Global
Mínimo	23,08	16,67	0,00	32,00
Máximo	92,31	100,00	83,33	88,00
Media	71,15	62,50	56,94	65,67
DT	20,78	31,08	25,08	15,77

DT: desviación típica
Elaboración propia

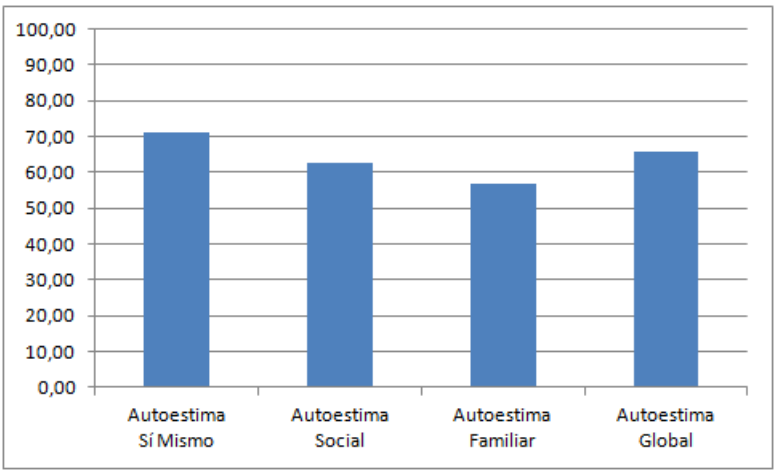


Figura 1. **Medias de la Autoestima y sus dimensiones**

La tabla 6 presenta los niveles de autoestima (variable ordinal) de la muestra estudiada. Se observa que, en promedio, los estudiantes se ubican en el nivel Medio alto, tanto en la Autoestima Global como en sus respectivas dimensiones. Apenas la dimensión Autoestima Familiar estaría algo más próxima del límite superior del nivel Medio bajo.

Tabla 6

Descripción de los niveles de la autoestima, según sus dimensiones

	Autoestima Sí mismo		Autoestima Social		Autoestima Familiar		Autoestima Global	
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	8.3	2	16,7	1	8,3	0	0
Medio bajo	0	0	2	16,7	2	16,7	2	16,7
Medio alto	5	41,7	2	16,7	6	50,0	6	50,0
Alto	6	50,0	6	50,0	3	25,0	4	33,3
Media	Medio alto		Medio alto		Medio alto		Medio alto	

Elaboración propia

4.1.2. Variable Motivación para el Logro

La tabla 7 y figura 2 muestran la distribución de la variable Motivación de Logro y sus dimensiones. Se observa que el interés/esfuerzo es la causa principal a la que los estudiantes atribuyen los resultados de su rendimiento, y el promedio en esta atribución está alrededor de 4,92; siguiendo la atribución a las características de la tarea, la atribución a la capacidad y, por último, la evaluación del profesor.

Tabla 7

Distribución de las dimensiones de atribuciones causales de la variable Motivación de Logro

Descriptivos	Característica de la tarea	Interés/Esfuerzo	Capacidad	Evaluación del profesor	Global
Mínimo	3,80	1,50	2,60	2,25	2,72
Máximo	5,80	6,00	5,60	5,75	5,78
Media	4,87	4,92	4,63	3,94	4,61
DT	0,62	1,14	0,86	0,92	0,76

DT = desviación típica
Elaboración propia

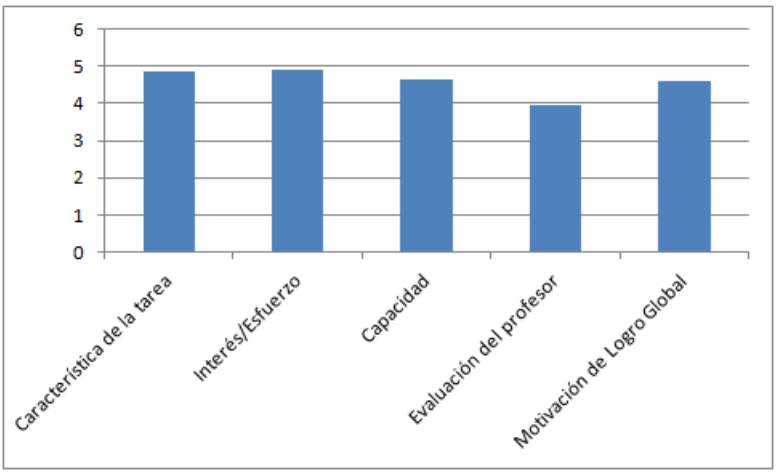


Figura 2. **Medias de la Motivación de Logro y sus dimensiones**

4.1.3. Contrastación de hipótesis

H1: Existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial.

HO: No existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial.

La figura 3 muestra el gráfico de dispersión de ambas variables, en ella se puede observar la no existencia de relaciones significativas entre estas variables.

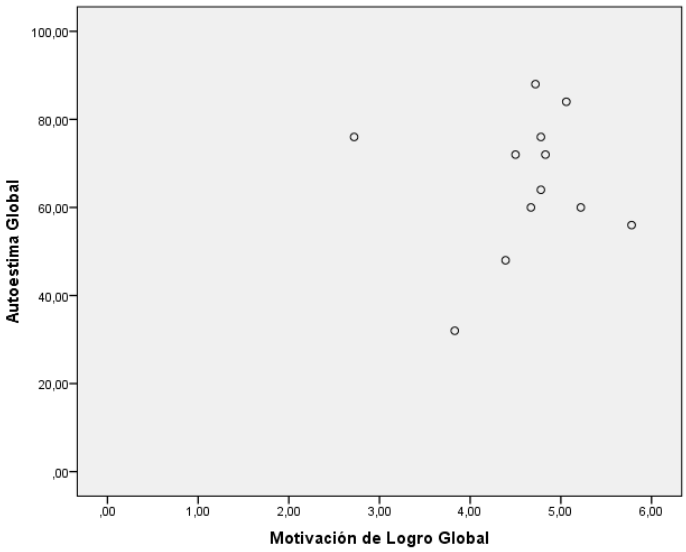


Figura 3. **Gráfico de dispersión Autoestima Global y Motivación de Logro Global**

La tabla 10 presenta la salida del software utilizado mientras que la tabla 11 resume los resultados.

Tabla 10

Matriz de correlaciones entre la Motivación de Logro Académico y la Autoestima (SPSS)

Correlações

			Autoestima Global	Autoestima Sí Mismo	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Motivación de Logro Global	Motivación de Logro Tarea	Motivación de Logro Esfuerzo	Motivación de Logro Capacidad	Motivación de Logro Evaluación
rô de Spearman	Autoestima Global	Coeficiente de Correlação	1,000	,874**	,590*	,168	,100	,121	-,371	-,126	,254
		Sig. (bilateral)	.	,000	,043	,601	,756	,708	,235	,697	,425
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Autoestima Sí Mismo	Coeficiente de Correlação	,874**	1,000	,303	,073	-,129	-,052	-,537	-,216	,103
		Sig. (bilateral)	,000	.	,339	,822	,688	,873	,072	,501	,750
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Autoestima Social	Coeficiente de Correlação	,590*	,303	1,000	-,460	,097	,004	-,378	-,090	,176
		Sig. (bilateral)	,043	,339	.	,132	,765	,991	,226	,781	,584
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Autoestima Familiar	Coeficiente de Correlação	,168	,073	-,460	1,000	,355	,471	,478	,192	,228
		Sig. (bilateral)	,601	,822	,132	.	,257	,122	,116	,550	,476
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Motivación de Logro Global	Coeficiente de Correlação	,100	-,129	,097	,355	1,000	,917**	,510	,765**	,852**
		Sig. (bilateral)	,756	,688	,765	,257	.	,000	,090	,004	,000
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Motivación de Logro Tarea	Coeficiente de Correlação	,121	-,052	,004	,471	,917**	1,000	,391	,714**	,652*
		Sig. (bilateral)	,708	,873	,991	,122	,000	.	,208	,009	,022
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Motivación de Logro Esfuerzo	Coeficiente de Correlação	-,371	-,537	-,378	,478	,510	,391	1,000	,543	,366
		Sig. (bilateral)	,235	,072	,226	,116	,090	,208	.	,068	,242
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Motivación de Logro Capacidad	Coeficiente de Correlação	-,126	-,216	-,090	,192	,765**	,714**	,543	1,000	,545
		Sig. (bilateral)	,697	,501	,781	,550	,004	,009	,068	.	,067
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Motivación de Logro Evaluación	Coeficiente de Correlação	,254	,103	,176	,228	,852**	,652*	,366	,545	1,000
		Sig. (bilateral)	,425	,750	,584	,476	,000	,022	,242	,067	.
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Tabla 11

Correlaciones entre las dimensiones de la Motivación de Logro Académico y la Autoestima

	Autoestima Sí mismo		Autoestima Social		Autoestima Familiar		Autoestima Global	
	Rho Spearman	p-valor	Rho Spearman	p-valor	Rho Spearman	p-valor	Rho Spearman	p-valor
Características de la tarea	-0,052	0,873	0,004	0,991	0,471	0,122	0,121	0,708
Interés / Esfuerzo	-0,537	0,072	-0,378	0,226	0,478	0,116	-0,371	0,235
Capacidad	-0,216	0,501	-0,090	0,781	0,192	0,550	-0,126	0,697
Evaluación profesor	0,103	0,750	0,176	0,584	0,228	0,476	0,254	0,425
Motivación de Logro Global	-0,129	0,688	0,097	0,765	0,355	0,257	0,100	0,756

Elaboración propia

Se observa que tanto para las evaluaciones globales de las variables Autoestima y Motivación para el Logro, así como para sus dimensiones correspondientes, todos los p-valores obtenidos son mayores que el nivel de significancia ($\alpha = 0,05$) utilizado. Por tanto, no existe suficiente evidencia para rechazar H0.

4.2. Discusión

A continuación, presentamos el análisis de la discusión de los resultados alcanzados.

En relación a la autoestima, uno de los primeros elementos a destacar es que el grupo estudiado, en promedio, presenta un nivel Medio alto en las actitudes valorativas de la variable Autoestima y en todas las dimensiones de ella (Tabla 6). En relación a la composición del puntaje de la prueba de Autoestima, se observa en la tabla 5 y figura 1 que la dimensión Autoestima Familiar evidencia, no obstante, se ubique aún en el nivel Medio alto, un valor numérico menor que las otras dimensiones. Este dato podría ser sugestivo de la importancia de las relaciones afectivas que se sostienen con figuras significativas del entorno familiar. Otro aspecto que debe resaltarse es el alto puntaje obtenido por el grupo estudiado en la dimensión

Autoestima Sí mismo lo cual refleja las actitudes positivas que presentan los estudiantes frente a su percepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas. De la misma forma, el relativamente alto puntaje obtenido en la dimensión Autoestima Social refleja valoraciones positivas de los estudiantes en relación a sus vivencias en el interior de la Escuela y adecuadas expectativas en relación a su satisfacción de su rendimiento académico.

En relación a la variable Motivación para el Logro, es importante destacar que la atribución a interés/esfuerzo se ubica en la dimensión interna, inestable y controlable, por lo cual se puede deducir que en estos estudiantes habrá una mayor probabilidad de éxito en el rendimiento académico, debido a la posibilidad de controlar las acciones futuras con la finalidad de cambiar o mejorar los resultados esperados. Asimismo, resulta satisfactorio que la atribución con menor puntaje es la atribución a la evaluación del docente, pues ésta se ubica dentro de la dimensión externa, inestable e incontrolable.

Por otro lado, si comparamos los resultados con los encontrados en estudios realizados, podemos ver que, González-Arratia, Valdez & Serrano, (2003) señalan que para ver la diferencia de acuerdo a las variables: sexo, se encontró una autoestima más baja en las mujeres que en los hombres, en relación a la edad se encontró que los sujetos de 18 y 22 años se sienten perdedores e inseguros y los de 23 a 28 años se consideran en plena confianza en sí mismos, son personas exitosas y en relación al grupo de aspirantes universitarios se evalúan como perdedores en cambio los de primer ingreso a la licenciatura se valoran a sí mismos y tienen éxito, asimismo es importante señalar que la baja autoestima en jóvenes aspirantes puede ser consecuencias de un alto nivel de ansiedad, Alvarez, Sandoval & Velásquez (2007), Huamán& Ordoñez (2015) quienes señalan que la mayoría de los estudiantes alcanzaron una autoestima media baja, mientras que Pérez (2003) encuentra una autoestima baja; en relación con los niveles motivacionales la mayoría de estudiantes se encuentran con una motivación de tipo afiliativa, Andrino (2004) muestra que los niveles de autoestima y motivación al logro se encuentran dentro de parámetros normales, Cruz Quinones (2012) señala que la mayoría de estudiantes se ubica en un

nivel de autoestima tanto alto como normal, Yactayo (2010) concluye declarando que si bien, en los resultados, la motivación de logro es significativa no es lo suficientemente positiva para decir que los alumnos más motivados son los que mejor rinden en el colegio, Ubaldo (2013) en los resultados indica un nivel medio alto y alto de autoestima de los estudiantes; en igual sentido, se observa el nivel de motivación académica ubicando en nivel alto, Mendoza (2014) afirma que a mayor autoestima mayor será el grado de rendimiento académico en los estudiantes, Chancha & Cusi (2015) el resultado al cual arribo fue que la mayoría presentan una autoestima media y Huamán & Sapallanay (2015) señala una autoestima general muy baja en los estudiantes.

Otro resultado que merece discusión es que no ha verificado las hipótesis de relacionamiento entre las variables estudiadas. Este resultado aparentemente contra intuitivo puede deberse al hecho de ser la población de estudio de tamaño pequeño; es necesario resaltar que en los antecedentes investigativos no se encontraron estudios, que incluyan al menos una de la variable aquí abordada, con un tamaño tan reducido como el del presente estudio. A diferencia Ubaldo (2013), quien utiliza una población de 150 estudiantes en sus resultados obtuvo la no existencia de relaciones significativas entre la variable de autoestima y la variable motivación academia.

Otro resultado interesante se debe al hecho de las estudiantes atribuir los resultados de su rendimiento principalmente a la dimensión interna ya que, dado el proceso de cierre por el que está atravesando actualmente la Escuela, esta característica de la atribución de logro se torna especialmente importante. Es obvio que si hubiese un instrumento que considerase explícitamente este particular factor de cierre, éste se ubicaría en la dimensión externa, inestable e incontrolable, dimensión que tiene la menor influencia en la motivación en la población estudiada.

CONCLUSIONES

1. Al respecto a la autoestima, el (50%) de los estudiantes presentan Autoestima media alta, 33,3% Autoestima alta, 16,7% Autoestima media baja y ninguna Autoestima baja. En la dimensión Autoestima Sí mismo, la mitad (50%) de las estudiantes se ubican en el nivel alto, 41,7% medio alto, 8,3% bajo y ninguna en el nivel medio bajo. En la dimensión Autoestima Social, 50% en el nivel alto, 16,7% medio alto, 16,7% medio bajo y 16,7% en el nivel bajo. En la dimensión Autoestima Familiar, 50% en el nivel medio alto, 25% en el nivel alto, 16,7% medio bajo y 0% en el nivel bajo.
2. En la Motivación para el Logro, evaluada en un rango de 1 a 6, el interés/esfuerzo es la causa principal a la que las estudiantes atribuyen los resultados de su rendimiento, con un promedio en esta atribución de 4,92. Siguiendo la atribución a las características de la tarea 4,87; la atribución a la capacidad 4,63 y, por último, la evaluación del profesor 3,94.
3. Este resultado indica, que no se detectó correlación significativa entre la variable autoestima y motivación para el logro, por lo cual no se verifica la hipótesis de la investigación (p-valor = 0,756; $\alpha = 0,05$). Tampoco existen relaciones significativas entre las dimensiones de ambas variables; todos los p-valores obtenidos para el cruzamiento de las dimensiones son mayores al nivel de significancia utilizado.

RECOMENDACIONES

1. Realizar un estudio longitudinal, en el que se lleve a cabo un seguimiento de los estudiantes durante toda la licenciatura, teniendo como variable la dificultad de la asignatura: asignaturas críticas con alta variabilidad en el rendimiento académico; con el objetivo de implementar y verificar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan, mediante una evaluación permanente, detectar desajustes y facilitar el cambio de manera inmediata, llevando así a los alumnos de baja autoestima y motivación de logro al éxito en dichas materias.
2. Establecer esquemas de atención diferencial de aquellos alumnos que presenten bajos niveles de aprovechamiento, o se encuentren en riesgo de reprobación o abandono universitario. Esas intervenciones deberán estar orientadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias que favorezcan la consolidación de factores protectores que incidan en el rendimiento académico y que promuevan la salud psicológica de los estudiantes de la Escuela. Esto hace necesario que se generen programas psicopedagógicos que brinden asistencia, orientación y seguimiento a todos los alumnos, en especial a aquellos que tienen rendimientos muy deficientes y deficientes, así como niveles de autoestima y motivación de logro medio bajo y bajo.
3. Promover un espacio de información, reflexión y motivación para que los alumnos sean conscientes de la situación actual de la Escuela y puedan asumir actitudes de responsabilidad frente a dicha problemática, auxiliados principalmente por asesorías académicas y psicopedagógicas que les permita fortalecer aún más las atribuciones causales de rendimiento académico a factores internos, minimizando así la influencia de factores externos como el proceso de cierre de la Escuela. Para ello, es necesario que la plana docente reconozca la importancia de estimular en los estudiantes, a través de la práctica pedagógica, el interés y el esfuerzo por obtener buenos resultados académicos y minimizar en lo posible las atribuciones a factores externos, puesto que al ser incontrolables no permiten al estudiante fijarse metas ni estrategias para cambiar resultados futuros, sino que invitan a la pasividad y patrones desadaptativos ante los resultados académicos.

4. Finalmente, es necesario resaltar que un proceso de cierre de una escuela profesional, con todos los problemas que ello pueda ocasionar, es una oportunidad única de realizar investigación. Por ello, se sugiere la realización de estudios cualitativos en esta población utilizando programas y métodos de investigación más sofisticados y complejos para captar estas dinámicas, incluyendo estudios longitudinales de corto plazo que permitan identificar mejor el significado e impacto de variables ambientales en la vida universitaria de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, J. (1995). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC

Alvarez, A., Sandoval, G. & Velásquez, S. (2007). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia. Tesis de Grado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. Recuperado de http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf

Andrino, J. (2004). *Correlación entre autoestima y motivación al logro, de las personas que asisten al Programa para el Adulto Mayor, del Ministerio de Cultura y Deportes*. Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de http://bibliod.url.edu.gt/Tesis/05/42/Andrino-Saravia-Jose/Andrino-Saravia-Jose.pdf

Apodaca, P. & Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Barcelona:* Laertes.

Atkinson, J. (1969). *Una introducción a la motivación*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

Barroso, M. (2000). *Autoestima. Ecología y catástrofe*. Caracas: Galac.

Boza, A. & Toscano, M (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Universidad de Huelva. España. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, Nº 1 (enero-abril). Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. 2ª ed., España: Paidós.

Brinkmann, H.; Segure, T. & Solar, M. (1999). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Rev. *Chilena de Psicología,* Vol. 10, N0 1, pp. 63-71. Recuperado de http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf

Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf

Chancha, A. & Cusi, M. (2015). *Autoestima y prácticas de conductas saludables en estudiantes de la Institución Educativa Mixta América del distrito de Ascensión - Huancavelica*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú. Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/462

Coopersmith, S. (1976). *Estudios sobre la autoestima propia. Psicología Contemporánea.* Madrid: Ed. Blume.

Coopersmith, S. (1996). *Los antecedentes del self.* EEUU: Press.

Craighead, E.; McHale, S. & Popper, A. (2001). *Desarrollo de la autoestima y la conciencia moral en las contradicciones de la sociedad contemporánea*. Madrid: Ediciones Egea.

Cruz, F. & Quinones, A. (2012). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica*, Veracruz, México. Uni-pluri/versidad, Vol. 12, No. 1. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13275

Dalton, M.; Hoyle, D. & Watts, M. (2007). *Relaciones Humanas*, 3º edición. México: Thomson.

Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas, *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, Nº 1, pp. 83-97. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art05.pdf

Echevarría, B. (2005) *Competencia de acción de los profesionales de la orientación.* Madrid: ESIC.

Garbanzo, G., (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.* Educación, vol. 31, núm. 1, pp. 43-63. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

García, F. & Doménech, F. (1997). Motivacion, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME – Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. vol. 1, n. 0. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952

González-Arratia, N.; Valdez, J. & Serrano, J. (2003). *Autoestima en jóvenes universitarios*. Ciencia Ergo Sum, vol. 10, núm. 2, julio, pp. 173-179. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410206

González-Pienda, J.; Núñez, C.; Glez, S. & García, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Psicothema, Vol. 9, Núm. 2, pp. 271-289. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf

González, R.; Valle, A.; Núñez, J. & González-Pienda, J. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. Psicothema*, vol. 8, núm. 1, pp. 45-61. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780104

Hernández, P. (1991): *Psicología de la instrucción. México*: Trillas.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Huamán, H. & Sapallanay, M. (2015). *Consumo de bebidas alcohólicas y autoestima en estudiantes de la I. E. "Ramón Castilla Marquesado". Hvca. – 2015*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú. Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/474

Huamán, K. & Ordoñez, A. (2015). *Autoestima y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de la Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Huancavelica - 2015.Tesis de Licenciatura.* Facultade de Enfermería. Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú. Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/456

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. 1ra ed. Buenos Aires: Aique. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Huertas_Unidad_4.pdf

Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico.* LIBERABIT: Lima (Perú) 14, pp. 15-20. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf

Larrosa, F. (1994). *El rendimiento educativo.* Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

Manassero, M. & Vásquez, A. (1995). *La atribución causal como determinante de las expectativas*. Psicothema. Vol. 7, n^{0} 2, pp. 361-376. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf

Manassero, M. & Vásquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol.3, n 0 5-6. Recuperado de http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html

Manassero, M. & Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, Vol. 10, nº 2, pp. 333-351. Recuperado de http://www.psicothema.es/pdf/169.pdf

Martínez de Murguia, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. Barcelona: Paidós.

McClelland, D. (1965). *Una teoría de la adquisición de la motivación*. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand.

McKay, M. & Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

Mendoza, D. (2014). *Relación entre autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la Institución Educativa "7 de Enero" del distrito de Corrales – Tumbes, 2014*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de Tumbes. Tumbes, Perú.

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. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 13,* n. 2. Recuperado de https://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm

Morales, P. & Gómez, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*. Diciembre, vol. 12, número 3, pp. 33-52. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235002

Moscovichi, S. (1986). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), pp. 153-170.

Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208

Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf

Pérez, I. (2003). *Estudio de los niveles de autoestima y motivación en el estudiante de educación integral de la Universidad de Oriente*, Núcleo Sucre, Venezuela. Psykhe. Vol. 12, N0 2. Recuperado de http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/362

Piera, N. (2012). *Autoestima según género en estudiantes del quinto grado de la Red Educativa nº 4 – Ventanilla. Tesis de Maestría. Facultad de Educación*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1254/1/2012_Piera_Autoestima%20seg%C3%BAn%20g%C3%A9nero%20en%20estudiantes%20de%20quinto%20grado%20de%20la%20red%20educativa%20N%C2%B0%204%20-%20Ventanilla.pdf

Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. 2da ed. Madrid: Pearson Educación.

Rodríguez, A. (1996). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/516/Y_TD_PS-100.pdf

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década del ochenta*. 2ª edición. Buenos aires: Paidós.

Romero, O. (1981). *Motivación intrínseca, motivación de logro y valor incentivo de los estudios superiores*. SERBIULA (sistema Librum 2.0), N0 27. Universidad de Los

Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38180/1/motivacion_intrinseca.pdf

Rosenberg, M. (1973). *La Autoimagen del Adolescente y la Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Sanchez, H., y Reyes, C. (1998). Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima.

Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. 2ª edición. México: McGraw-Hill.

Tapia, A. (1997). M*otivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias. Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Colección Innova. Proyecto editorial: EDEBÉ. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf

Trechera, (2005). *Saber motivar:* ¿el palo o la zanahoria? Recuperado de http://www.monografias.com/trabajos28/saber-motivar/saber-motivar.shtml

Ubaldo, Y. (2013). *Nivel de autoestima y motivación académica en estudiantes de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013.* Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/975

Valbuena, B. (2002). *Autoconcepto en universitarios*. Recuperado de http://www.revistacandidus.com/secsi2/nuestras_htm

Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, vol. 11, núm. 37, abril-junio, pp. 283-287. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/356/35603714.pdf

Válek, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior*. Tesis de Maestría. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela

Valle, A.; Cabanach, R.; Gómez, M. & Piñeiro, I. (1998). *Factores motivacionales y aprendizaje escolar*. En A. Valle y R. Cabanach, Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Wilber, K. (1995). *El proyecto Atman*. Barcelona: Editorial Kairós.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. 7ma ed. México: Prentice Hall.

Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. Tesis de Grado. Facultad de

Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de https://zenodo.org/record/20836#.WYYl64TysxE

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA			
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	**OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**	**HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**	**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**
PROBLEMA GENERAL	**OBJETIVO GENERAL**	**HIPÓTESIS GENERAL**	**TIPO DE INVESTIGACIÓN**
¿Qué relación existe entre la autoestima y la motivación para el logro en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica?	Determinar la relación existente entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.	**H1:** Existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica. **HO:** No existe relación directa significativa entre la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.	Básica
			NIVEL DE INVESTIGACIÓN
			Correlacional
			MÉTODO DE INVESTIGACIÓN
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**		Descriptivo
¿Cuál es el nivel de autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica? ¿Cuál es el nivel de motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica? ¿Existe relación significativa entre la autoestima y la motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial?	Identificar en qué nivel de autoestima se ubican los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica. Identificar el nivel de motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica. Establecer la correlación estadística entre autoestima y motivación para el logro de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Nacional de Huancavelica.		**DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**
			Descriptivo - Correlacional
			VARIABLES DE ESTUDIO
			V1: Autoestima **V2:** Motivación para el logro
			POBLACIÓN
			Conformada por 12 estudiantes ver (Tabla 4)
			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
			Psicométrica. Escala de Autoestima - SEI Versión Adultos y la Escala Atribucional de Motivacion de Logro General – EAML-G.
			TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS
			Fue utilizada el paquete estadístico SPSS versión 24 y la prueba no paramétrica, correlación de Spearman

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN ESPECIAL

ESCALA DE MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO

Estimada estudiante:
Marca con un aspa (X) las celdas que consideres ser tu respuesta conveniente; por la naturaleza de esta investigación, no existen respuestas correctas o incorrectas por eso te agradecemos que respondas con la mayor sinceridad.

DATOS PERSONALES:

Edad: ____ Sexo: M___ F___ Ciclo: ____

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del semestre anterior?							
TOTALMENTE SATISFECHO	6	5	4	3	2	1	NADA SATISFECHO
2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el semestre anterior y la nota que esperabas obtener?							
MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	6	5	4	3	2	1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
3. ¿Cuán justas son tus notas del semestre anterior con relación a lo que te merecías?							
TOTALMENTE JUSTAS	6	5	4	3	2	1	TOTALMENTE INJUSTAS
4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este semestre?							
NINGÚN ESFUERZO	1	2	3	4	5	6	MUCHO ESFUERZO
5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este semestre?							
MUCHA CONFIANZA	6	5	4	3	2	1	NINGUNA CONFIANZA
6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este semestre?							
MUCHA PROBABILIDAD	6	5	4	3	2	1	POCA PROBABILIDAD
7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?							
MUY MALA	1	2	3	4	5	6	MUY BUENA
8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este semestre?							
MUY IMPORTANTES	6	5	4	3	2	1	NADA IMPORTANTES

9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este semestre?							
NINGÚN INTERÉS	1	2	3	4	5	6	MUCHO INTERÉS
10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este semestre?							
MUCHA SATISFACCIÓN	6	5	4	3	2	1	NINGUNA SATISFACCIÓN
11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este semestre?							
DISMINUYEN MI NOTA	1	2	3	4	5	6	AUMENTAN MI NOTA
12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?							
MUCHO AFÁN	6	5	4	3	2	1	NINGÚN AFÁN
13. ¿Cómo describes tu perseverancia al no haber podido hacer una tarea este semestre?							
SIGO ESFORZÁNDOME	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?							
EXIGENCIAS MUY BAJAS	1	2	3	4	5	6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?							
SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este semestre?							
NINGUNA GANA	1	2	3	4	5	6	MUCHÍSIMAS GANAS
17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?							
SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO	6	5	4	3	2	1	NUNCA TERMINO CON ÉXITO
18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este semestre?							
SIEMPRE ME ABURRO	1	2	3	4	5	6	NUNCA ME ABURRO

¡Muchas gracias por participar!

INVENTARIO DE AUTOESTIMA VERSIÓN ADULTOS

Nombre: ……..… Edad: ……...…Sexo
Estudios superiores: ……..…… Fecha: ……...……. (M) (F)

Marque con un aspa (**X**) debajo de **V** o **F**, de acuerdo a los siguientes criterios:
V cuando la frase Si coincide con su forma de ser o pensar.
F si la frase No coincide con su forma de ser o pensar.

N°	FRASE DESCRIPTIVA	V	F
1	Usualmente las cosas no me molestan		
2	Me resulta difícil hablar en frente a un grupo		
3	Hay muchas cosas de mí que cambiaría si pudiese		
4	Puedo tomar decisiones sin mayor dificultad		
5	Soy muy divertido (a)		
6	Me altero fácilmente en casa		
7	Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cualquier cosa nueva		
8	Soy popular entre las personas de mi edad		
9	Generalmente mi familia considera mis sentimientos		
10	Me rindo fácilmente		
11	Mi familia espera mucho de mí		
12	Es bastante difícil ser "yo mismo (a)"		
13	Me siento muchas veces confundido (a)		
14	La gente usualmente sigue mis ideas		
15	Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a)		
16	Hay muchas ocasiones que me gustaría irme de casa		
17	Frecuentemente me siento descontento con mi trabajo		
18	No soy tan simpático como mucha gente		
19	Si tengo algo que decir, usualmente lo digo		
20	Mi familia me comprende		
21	Muchas personas son más preferidas que yo		
22	Frecuentemente siento como si mi familia me estuviera presionando		
23	Frecuentemente me siento desalentado con lo que hago		
24	Frecuentemente desearía ser otra persona		
25	No soy digno (a) de confianza		

AUTOESTIMA: BASE DE DATOS

Itens	Estudiantes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	F	F	V	F	F	V	V	V	V	V	V	V
2	V	F	F	V	F	V	F	F	F	F	F	V
3	V	F	V	V	F	V	V	V	V	V	V	V
4	V	V	V	F	V	V	V	V	V	V	V	F
5	V	V	V	F	V	V	V	V	V	V	V	F
6	V	V	F	V	F	F	V	V	V	V	F	V
7	V	V	V	F	F	V	V	V	F	F	F	F
8	V	V	F	F	F	V	V	V	F	F	V	F
9	F	V	F	V	V	V	V	V	F	V	V	V
10	V	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
11	V	V	V	V	V	F	V	F	F	V	V	F
12	V	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F	F
13	V	V	V	V	F	F	F	F	F	V	F	F
14	V	V	F	F	V	F	V	V	V	F	F	F
15	F	F	V	V	F	F	F	F	F	F	F	F
16	V	F	F	F	V	V	F	V	V	F	F	F
17	F	F	V	F	F	V	F	F	F	F	F	V
18	V	F	F	V	F	F	F	V	F	F	F	V
19	V	V	V	V	V	V	V	F	V	V	V	V
20	F	F	V	V	F	V	V	V	F	V	V	V
21	F	F	V	V	V	V	F	V	F	V	F	F
22	V	F	F	F	V	F	F	V	F	F	F	F
23	V	F	V	F	F	F	F	F	F	F	F	V

24	V	F	F	F	F	V	F	F	F	F	F	F
25	V	F	F	F	F	V	F	V	F	F	F	F

MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO: BASE DE DATOS

	Ítems																	
Estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	3	3	3	4	3	3	4	4	5	4	3	5	5	4	3	5	5	3
2	5	5	4	5	5	5	5	6	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4
3	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	5
4	3	4	3	4	5	5	4	6	5	5	4	6	3	4	4	6	4	4
5	3	4	4	6	5	5	4	5	3	5	4	6	4	3	5	5	6	4
6	3	4	4	5	6	5	6	6	3	3	3	6	5	5	5	6	6	5
7	5	5	5	6	6	6	6	5	6	5	3	4	6	4	5	5	6	3
8	4	4	5	6	6	6	6	4	6	5	4	6	4	5	6	6	6	5
9	2	4	1	6	2	2	6	1	2	2	2	2	4	1	4	1	6	1
10	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	6	5	6	4
11	4	5	4	4	5	5	5	6	5	5	4	5	5	5	6	5	4	3
12	3	5	4	4	6	6	5	5	6	4	1	4	5	5	4	6	6	5

PANEL FOTOGRÁFICO

Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Especial, respondiendo las escalas de evaluacion.

Fuente: Huaman, A. (Hauncavelica, 2017)

Fuente: Ñahui, E. (Huancavelica, 2017)