



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Autoestima y motivación académica en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores

Estudiante: Ledesma, Abigail Elizabeth

Legajo: 25415

Director/es: Lic. Zulma Gastaldo

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicología

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores*- fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

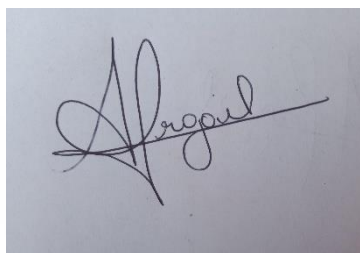
El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:



Lugar y fecha: San Miguel, 27/03/2024

Firma y aclaración del autor: Abigail Elizabeth Ledesma

Índice

Resumen	3
Título	3
Resumen	3
Palabras Clave	3
Delimitación del Objeto de Estudio	4
Planteo del problema	4
Objetivos	5
Hipótesis básicas y derivadas	6
Fundamentación	6
Estado del Arte	7
Marco teórico	12
Método	30
Diseño	30
Participantes-Muestra	30
Instrumentos	32
Procedimiento	32
Resultados	33
Discusión y conclusión	37
Referencias	40
Anexos	47

Resumen

Título

Autoestima y motivación académica en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores.

Resumen

La presente investigación de diseño no experimental, transversal y de corte cuantitativo tuvo por objetivo explorar y comparar los niveles de autoestima y el tipo de motivación académica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología y en carreras del área de Ciencias Económicas. Se buscó realizar comparaciones entre los grupos de carreras universitarias. Para arribar al estudio, se contó con un total de 49 participantes (47% carreras de Ciencias Económicas y 53,1% Psicología), los mismos llevaban sus estudios universitarios en unidad de gestión privada. Se administró la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), y la Escala de Motivación Académica Situacional (Bruno et al., 2020). Los resultados del presente estudio demuestran que los estudiantes universitarios presentan mayor motivación extrínseca, en lo que respecta al ámbito académico. Por otra parte, los niveles de autoestima se encuentran por debajo de la media en población general.

Palabras clave

Autoestima, Motivación Académica, Estudiantes Universitarios.

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación propone comparar los niveles de autoestima y motivación académica en los estudiantes universitarios, pertenecientes a una universidad de gestión privada. En la investigación, se espera ver reflejado como ambos constructos influyen en los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, y en estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Organizacionales y de la empresa.

Para la realización de dicha investigación se consideró como instrumento de recolección de datos, el Cuestionario de Rosenberg et al. (1965), para evaluar los niveles de autoestima. La aplicación de dicha escala permite medir la presencia de la autoestima positiva y negativa en los estudiantes. Según Rosenberg (1965), la autoestima es definida como el valor positivo o negativo que tiene el ser humano de sí mismo, por lo tanto varía según las personas.

Por otra parte, la motivación académica es definida, como el interés que posee el individuo para ejecutar sus tareas dentro el contexto académico, este tipo de motivación se vincula a los procesos de aprendizajes y a las capacidades que posee el alumno de alcanzar sus objetivos (Raffini 1998; Pintrich 1994). En el presente estudio, para evaluar la variable motivación, se consideró la Escala de Motivación Académica (Bruno et al., 2020). En lo que respecta al acceso a la muestra, se contará con estudiantes universitarios de la Universidad de Flores.

Planteo del problema

Según estudios previos, que se hicieron en las universidades dentro de la Argentina, orientados a los procesos de aprendizajes y las variables psicológicas que atraviesan los mismos, se puede extraer que en el primer año de la carrera se presenta un gran porcentaje de ingresantes, que luego progresivamente abandonan o demoran sus estudios universitarios (Moreno et al., 2019).

En lo que respecta, a la motivación en estudiantes universitarios, García Ripa et al. (2018) llevaron a cabo un estudio empírico, el cual compararon los perfiles motivacionales en estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad de gestión privada en Argentina y demostraron que los estudiantes con orientación humanística, de a partir de los 18 años de edad presentaban un alta valoración de motivos intrínsecos relacionados al desarrollo personal y altruismo, a diferencia, de

los estudiantes de economía, que en su mayoría eran varones y pertenecían a diferentes edades, revelaron altos valores tanto en los motivos extrínsecos como en la búsqueda de prestigio y solvencia económica.

De acuerdo, a las últimas investigaciones han observado que la autoestima y la motivación funcionan como principales agentes de la deserción en los estudiantes universitarios. Demostrando que, influyen en el logro y perseverancia en las carreras universitarias. En Argentina puntualmente, se realizó una última investigación por Giménez et al. (2022), en donde estadísticamente se demostró que la edad considerada de deserción académica se aproxima entre los 18 a 22 años de edad.

Es por tal motivo, que se llevará a cabo una nueva investigación, con un nuevo grupo poblacional debido a que no se han abordado ambas variables en los últimos años, en estudiantes universitarios pertenecientes a la región.

La pregunta que guiará la investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los niveles de autoestima y el tipo de motivación académica de los estudiantes de psicología con los estudiantes de administración de empresas y contador público de la universidad estudiada? ¿qué diferencias presentan los estudiantes de psicología con los estudiantes de administración de empresas y contador público, en cuanto a la motivación académica y autoestima? ¿Existe relación entre la motivación académica y la autoestima?

Objetivos

Como **objetivo general** de la presente investigación, se propuso explorar y comparar los niveles de autoestima y el tipo de motivación académica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología y en carreras del área de Ciencias Económicas.

En cuanto a los objetivos específicos propuestos han sido:

1. Identificar los valores de la autoestima en los estudiantes.
2. Realizar una comparación de los valores obtenidos de la autoestima entre los estudiantes de carreras de Psicología y los estudiantes de carreras relacionadas a las Ciencias Económicas.
3. Identificar los valores obtenidos de la motivación académica.

4. Realizar una comparación de los valores obtenidos en los niveles de motivación entre los estudiantes de carreras de Psicología y los estudiantes de carreras relacionadas a las Ciencias Económicas.

5. Comparar los valores de autoestima y motivación académica.

Hipótesis básicas y derivadas

Las hipótesis que acompañan la problemática planteada son las siguientes:

H 1: La presencia de motivación académica está estrechamente relacionada a la presencia de autoestima. A mayor autoestima positiva, mayor será la motivación extrínseca e intrínseca en los estudiantes universitarios.

H2: Dentro de los niveles de autoestima, mayor serán los valores de autoestima positiva en los estudiantes universitarios.

H3: Dentro de los niveles de motivación académica, mayor serán los valores de motivación intrínseca en los estudiantes universitarios.

H4: Los niveles de motivación académica son más elevados en aquellos estudiantes que estudian carreras relacionadas a las ciencias humanísticas.

H5: Los niveles de autoestima son mayores en aquellos estudiantes que estudian carreras relacionadas a las ciencias humanísticas.

Fundamentación

Considerando que la mayoría de las investigaciones previas que se han realizado sobre la problemática, contaron con una muestra de estudiantes de una determinada institución educativa distinta a la cual se llevará a cabo el presente estudio y que, en los últimos años no se ha abordado la temática con ambos constructos, se espera que los resultados puedan ampliar a nuevas intervenciones y estrategias de aprendizaje en el sistema educativo. A su vez, dentro del campo de la Psicología, se espera incorporar nuevas herramientas y aportes a la temática correspondiente.

Es indispensable esta investigación, debido a que será de gran conveniencia para el campo de la educación y la Psicología. En lo que respecta al campo de la educación, se espera que los resultados obtenidos faciliten renovadas estrategias de aprendizaje con el fin de que se pueda

incrementar el número de alumnos que concluyan los estudios académicos. Por otra parte, dentro del ámbito de la Psicología generará nuevos aportes en el campo de la orientación vocacional.

El accionar de esta investigación no traerá efectos negativos, debido a que no se realizará ningún tipo de intervención en la muestra, el estudio se limitará solamente a la recopilación de los datos, con la firma del consentimiento previo.

Estado del Arte

Dentro de los estudios que anteceden al presente, se encuentra un estudio llevado a cabo por García Ripa et al. (2018), en donde tuvieron por objetivo de estudiar los motivos de la elección de carreras y el tipo de motivación que presentaban los estudiantes ingresantes de la Universidad Católica Argentina (UCA). Para arribar la investigación contaron con una muestra, la cual estuvo integrada por 1156 estudiantes, los mismos estudiaban diferentes disciplinas. Entre ellas, Derecho, Economía, Humanidades, Sociales, Ingeniería y Técnicas. Para dar respuestas a los objetivos, aplicaron como instrumentos de recolección de datos, el *Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera* (CMEC). Dicho cuestionario, estaba compuesto por 20 ítems, los cuales describen los motivos de elección de carreras. Asimismo, el cuestionario fue diseñado a modo de escala Likert. La descripción de cada ítem representaba un tipo de motivación, en donde esta pudiera ser intrínseca o extrínseca. Los resultados que se obtuvieron en dicha investigación demostraron diferencias significativas, los estudiantes de Humanidades y Sociales obtuvieron una puntuación alta, con respecto a los motivos vinculados a la motivación personal y altruismo. A diferencia de los estudiantes de Economía e Ingeniería que presentaban valores más bajos en cuanto a la media. Por otra parte, presentaban los estudiantes de Economía mayor motivación en cuanto a la motivación vinculada a la búsqueda de prestigio y solvencia económica, a diferencia de los estudiantes de Humanidad y Sociales que mostraban valores más bajos en este tipo de motivación.

Dentro de las investigaciones, también se puede apreciar un estudio realizado por Núñez Ramírez et al. (2019), que tuvieron por objetivo estudiar la relación y comparación de la autoestima y satisfacción con la vida, en estudiantes universitarios de México, Bolivia y España. El tipo de investigación que llevaron a cabo, tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental de carácter descriptivo-comparativo. En cuanto a la muestra solicitada era de tipo no probabilística, la misma estuvo compuesta por 450 individuos, 150 eran estudiantes en México, 150 en Bolivia y 150

pertenecían a España. Los participantes en su mayoría, estudiaban Administración, Contaduría, Economía y Finanzas. Para la recolección de datos, se utilizó como instrumento el cuestionario *Rosenberg Self Esteem Scale* (Rosenberg, 1965) para evaluar la autoestima, la versión en español (Martín Albo et al., 2007). En cuanto a los resultados que obtuvieron en dicha investigación permitieron observar en la variable autoestima, diferencias significativas entre los estudiantes de México, Bolivia y España. Por otro lado, la relación entre ambas variables demostró que a mayor autoestima mayor será la satisfacción con la vida en los estudiantes universitarios.

Dentro del mismo año se realizó una investigación por Chávez Parillo y Peralta Gómez (2019), dicho estudio tuvo por objetivo estudiar la relación entre el estrés académico y autoestima en los estudiantes de enfermería localizados en la ciudad de Arequipa Perú. Para arribar a la investigación, la muestra estaba compuesta por un total de 126 estudiantes entre 18 a 22 años de edad. A dicha muestra, se administró la *Escala de Autoestima de Rosenberg* (RSES) en donde aplicaron preferentemente la adaptación de (Atienza et al., 2000). Para evaluar la variable estrés académico, aplicaron el *Inventario de Estrés Académico* (SISCO). Así pues, los resultados que obtuvieron en la investigación, permitieron apreciar que más del 54,8% de la muestra presentaban síntomas moderados de estrés y un 16,7% niveles altos de síntomas de estrés. En cuanto a las exigencias académicas se pudo observar la presencia de un 78% en los alumnos un nivel intermedio en las estrategias de afrontamiento al estrés. Finalmente, los resultados demostraron que el 24,6 % de la población tendría un nivel de autoestima medio, siendo un 15,9 % de la población con baja autoestima. En conclusión, dicha investigación sugirió que ha mayor nivel de estrés académico, menor serán los niveles de autoestima en los estudiantes de enfermería.

Se puede considerar una investigación desarrollada por Del Valle et al. (2020) que tuvo la finalidad de estudiar los perfiles motivacionales asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios. Para realizar el estudio, contaron con una muestra la cual estuvo compuesta por 437 estudiantes que tenían entre 18 a 31 años de edad, los mismos llevaban a cabo sus estudios en la Universidad de Antofagasta, Chile. A los participantes se les asignaron tres instrumentos de medición que permitieron evaluar las tres variables. Se les administró, La *Escala de Autorregulación Académica* (Vansteenkiste et al., 2009), la misma permite evaluar los motivos por los cuales los estudiantes se involucran en las tareas académicas. Preferentemente, para su administración utilizaron la versión en español de Vergara-Morales (2019). En cuanto a los

resultados que se obtuvieron en la investigación demostraron que la motivación autónoma tuvo una relación significativa con la satisfacción académica.

Asimismo, un estudio llevado a cabo por Tabares et al. (2020), tuvo el objetivo de indicar el riesgo suicida vinculado a inteligencia emocional y los niveles de autoestima, en estudiantes universitarios, pertenecientes a dos ciudades de Colombia. Dicho estudio empírico, fue desarrollado desde un diseño transversal. Para la recolección de datos, se administraron diferentes instrumentos de medición entre ellos escalas y cuestionarios. En particular, para medir los niveles de autoestima, aplicaron la *Escala de Autoestima de Rosenberg* et al. (1965). La muestra constaba de un total de 1414 estudiantes los mismos pertenecían a la Universidad de Medellín y la Universidad de Manizales. En relación al sexo, fueron 968 mujeres (68,5%) y 446 eran hombres (31,5%). Las edades comprendidas para la muestra fueron desde los 16 a 30 años de edad. Los resultados obtenidos demostraron que los niveles bajos en la inteligencia emocional y autoestima incrementa el riesgo suicida en los estudiantes.

Hendrie Kupczynszyn y Bastacini (2020) realizaron una investigación, la cual tuvo por objetivo estudiar la regulación académica en estudiantes universitarios, asociando las estrategias de aprendizaje, emociones y creencias motivaciones percibidas por este. El estudio fue de tipo empírico, el mismo tuvo un enfoque cuantitativo. Por su parte, la muestra estuvo compuesta por un total de 83 alumnos estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de Corrientes, Argentina. Para proceder a la investigación, se consideró en una primera instancia la autorización de la universidad por la cual asistían los alumnos. Posteriormente, se presentó el consentimiento informado a los alumnos interesados en participar de la muestra. Para medir la motivación, se administró como instrumento de medición el *Cuestionario de Motivación en línea*. Los resultados obtenidos demostraron que valores similares en cuanto a los estudiantes de sexo femenino y masculino. Los valores obtenidos en cuanto a la autoevaluación fueron similares ($F=5.23$, $M=5.15$), la emoción centrada en el resultados fue mayor en los hombre (9.20) a diferencia de las mujeres (7.84). El esfuerzo autopercebido no obtuvo diferencias significativas ($F=11.45$, $M=10.80$). En lo que respecta, al estado de ánimo general obtuvieron valores similares ($F=12.53$, $M=13.95$).

Por otra parte, Fong-Silva et al. (2020) llevaron a cabo un estudio, el cual tuvo por objetivo estudiar la relación entre la autoeficacia y la autoestima, motivación intrínseca y el nivel educativo

de la madre de los estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería pertenecientes a la Universidad de Cartagena. La investigación se había desarrollado desde un enfoque cuantitativo, no experimental, correlacional y tipo transversal. La muestra constaba de un total de 304 estudiantes aproximadamente, un 60% hombre y 40% mujeres, los mismos tenían entre 19 a 22 años de edad. Para medir la autoestima en los estudiantes, aplicaron la *Escala de Autoestima de Rosenberg* et al. (1995). Esta escala consta de un cuestionario compuesto por 10 ítems, evaluados la misma a partir de una escala Likert que va de 1 a 4 puntos. A su vez para evaluar la motivación intrínseca se utilizó el *Inventario de Autorregulación del Aprendizaje* de Lindner et al. (1993) el mismo consta de 20 preguntas evaluadas en una escala de Likert de 1 a 5. Los resultados obtenidos demostraron que 47% de los estudiantes presentaban una motivación intrínseca alta, por lo tanto, el 53% manifiesta la presencia de baja motivación intrínseca. El estudio evidenciaba la existencia de una relación significativa entre la autoeficacia y la motivación intrínseca. A diferencia de la autoestima no presenta una relación significativa con la autoeficacia en los estudiantes.

Una última investigación, desarrollada por Pendones Fernández et al. (2021), la cual tuvo un enfoque cuantitativo, tuvo el objetivo de analizar la influencia de la autoestima, motivación y auto concepto en estudiantes universitarios. Para su estudio contaron con una muestra de 43 estudiantes de la carrera de Contador Público, los cuales llevaban a cabo sus estudios académicos en una universidad de México. El instrumento que utilizaron para medir la autoestima fue el cuestionario de autoestima de González-Arratia (2001), el cual consta de 25 ítems, con tres posibilidades de respuesta (siempre, a veces, nunca). Para medir la motivación, emplearon la *Escala de Motivación Académica* (EMA), la cual cuenta 28 ítems que miden la motivación intrínseca, la motivación intrínseca y la motivación, dentro del contexto académico. Los resultados de la investigación indicaron diferencias en cuanto a las mujeres y los hombres. Los valores reflejaron que en las mujeres hay una mayor influencia en cuanto al autoconcepto, la autoestima y motivación, en relación al rendimiento académico. Debido a que presenta menor motivación intrínseca, las mujeres con bajo rendimiento. Asimismo, presentan baja autoestima las mujeres con menor rendimiento académico. En lo que respecta a los hombres, se presenta mayor influencia en la autoestima, debido a que cuanto más bajo sean los valores, menor desempeño académico tendrá.

Resulta relevante mencionar una investigación que llevaron a cabo, Oyanguren- Casas et al.

(2023), se enfocaron en un estudio el cual tuvo el objetivo de reconocer la relación entre la autoestima, la dependencia emocional y los celos en los estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad de Perú. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo de corte transversal, la muestra estuvo compuesta por 819 estudiantes en pareja. Para evaluar la autoestima, aplicaron la *Escala de autoestima* de Rosenberg (1965). Para analizar la dependencia emocional, utilizaron el cuestionario de dependencia emocional (CDE) de Lemos y Londoño (2006), el mismo consta de 23 ítems, dichos ítems miden seis factores, para las respuestas se miden mediante una escala Likert, con una posibilidad de cinco opciones. En lo que respecta, a los celos, aplicaron la *Escala de comunicación emocional en las relaciones románticas* (CERR) de Sánchez (2012). En primer lugar, se les había presentado el consentimiento informado a los estudiantes que habían participado voluntariamente. En conclusión, el estudio demostró que la baja autoestima repercute en los celos de los estudiantes.

En el mismo año, Morales Rodríguez (2023), arribó un estudio el cual tuvo el propósito de determinar los niveles de procrastinación académica y su relación con la autoestima, autoeficacia y motivación de logro. Para dicho estudio, contaron con una muestra de 319 alumnos pertenecientes a las escuelas públicas de Morelia. En lo que respecta a los instrumentos para la medición de las variables, aplicaron la *Escala de Autoestima* de Rosenberg (1965). Para medir la procrastinación administraron la *Escala de Procrastinación General* y para medir la motivación de logro, aplicaron la *Escala de Motivación de logro, poder y afiliación* propuesta. Los resultados que obtuvieron, mostraron que cuanto mayor sea la autoestima positiva en los estudiantes, mayor autoeficacia habrá una menor tendencia a la procrastinación en las actividades académicas. Asimismo, mayor sea la motivación de logro habrá menores conductas vinculadas a la procrastinación de tareas.

Asimismo, Sánchez Reyes (2023), realizó un estudio el cual tuvo por objetivo analizar la autoestima y motivación en estudiantes ingresantes a la carrera de medicina, que pertenecían a una universidad localizada en México. El estudio se había focalizado en el periodo de adaptación de los estudiantes. Para llevar a cabo la investigación, contaron con una muestra de un total de 241 estudiantes. A su vez, el instrumento que aplicaron para medir la variable motivación fue, *la Escala para medir la motivación al estudiar medicina* (MEM); para medir la autoestima, *El Inventario de autoestima de Coopersmith* (IA). En conclusión, los resultados que obtuvieron demostraron que los estudiantes presentaron mayor adaptación académica, cuanto mayor sean los niveles de autoestima positiva y motivación. Asimismo, el 52,3 % de la población presentaba un nivel medio alto en la

autoestima, siendo el 32,8% un nivel medio bajo. En cuanto a los niveles de motivación, un 26,27 % de las mujeres presentaban niveles altos de motivación. En lo que respecta, la motivación vinculada al prestigio fue mayor en las mujeres que en los hombres.

Marco teórico

Motivación

La etimología de la palabra motivación proviene del latín *motus*, se relaciona con aquello que moviliza al sujeto a ejecutar una acción. Dicho de otra manera, la motivación es un proceso, mediante el cual la persona se propone un objetivo, para alcanzar dicho objetivo necesitará de un conjunto de recursos y mantener una conducta que le permita alcanzar su meta (Naranjo Pereira, 2009).

El concepto de motivación fue desarrollado por muchos autores entre ellos se puede mencionar a Kleinginna y Kleinginna (1981), los mismos definen a la motivación como un estado interno, el cual opera en la conducta orientándola así hacia una determinada meta. Las necesidades y los intereses influyen en la conducta humana de modo tal que la guía hacia determinada dirección.

Por su parte, Alonzo Tapia (1995) considera que la motivación interviene en los procesos de aprendizaje y las formas de razonar de cada sujeto. Un estudiante que posee motivación intrínseca desarrollará sus actividades académicas a partir del grado de interés que le provoque y aceptará las instancias de estudios como desafíos. A diferencia de un estudiante que esté motivado extrínsecamente, quien buscará realizar sus tareas escolares a cambio de los premios que se les otorgue (Lepper, 1988). Ciertamente se puede afirmar que la motivación intrínseca permite que el estudiante esté más motivado por el proceso de aprendizaje, más que por los resultados que obtenga en el mismo (Raffini, 1998). Por otro lado, la motivación extrínseca se enfoca en las recompensas que obtendrá al alcanzar el objetivo propuesto.

Desde el modelo motivacional de Pintrich (1994) se afirma que la motivación es un constructo empleado para interpretar la conducta espontánea del individuo. Por lo tanto, la motivación académica involucra el interés de ejecutar adecuadamente las tareas dentro del aula; este interés se muestra en las conductas espontáneas o voluntarias del alumno. La motivación académica

es el resultado de las interacciones mutuas entre tres componentes: El contexto de clases, las creencias de los propios estudiantes acerca de su motivación y las conductas que se observan dentro del aula de clases.

De la misma manera, otro tipo de motivación que se vincula en el proceso de aprendizaje es, la motivación de logro. El logro depende del grado de motivación y las expectativas al obtener dicho objetivo académico (Bryndum y Montes, 2005). Asimismo, para la perseverancia de los estudios universitarios, Martín Albo et al. (2006) consideran que la motivación intrínseca posee una gran importancia y, por el contrario, la falta de motivación repercute en el abandono de las actividades académicas.

Según Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010), consideraron que los alumnos que enfrentan tareas complejas y que se encuentran intrínsecamente motivados, utilizan mecanismos de solución de problemas con estructuras razonables y observaciones de alternativas para la resolución de las mismas. A diferencia de los alumnos que están motivados de manera extrínseca, optan por realizar tareas que tengan menor grado de dificultad, empleando así un mínimo nivel de esfuerzo para luego alcanzar el mayor grado de reconocimiento o recompensas (Lepper, 1988).

Finalmente, Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) manifiestan que, si se ubica a los alumnos desde la *Escala de motivación* de Maslow, se debe entrenar a los maestros sobre la relevancia de reforzar en los estudiantes las necesidades primarias, es decir, las necesidades de seguridad y reconocimiento.

Motivación intrínseca y extrínseca

Se puede afirmar que la motivación intrínseca se relaciona con el deseo que posee el individuo para enfrentar nuevos desafíos cual sea el contexto en el que se encuentre. El sujeto que decide asumir el nuevo desafío lo busca sin necesidad de acceder a un premio por la ejecución del desafío (Deci y Ryan, 2008).

Según García Ripa et al. (2018), las personas que se encuentran intrínsecamente motivadas, realizan sus tareas por el placer que le produce la ejecución de las mismas. Dicho de otra manera, no desean obtener una recompensa a cambio de su accionar. Las personas que se motivan

intrínsecamente son más propensas a utilizar gran variedad de recursos para resolver la problemática, por lo tanto, esto le otorga el rasgo de ser individuos creativos.

Así también como señalan Deci y Ryan (2008), la motivación intrínseca se vincula con la capacidad de dominar nuevos retos. A su vez, despierta cierto grado de curiosidad en los individuos y el deseo por buscar nuevas formas de resolver la problemática que se presente.

Por otra parte, en la motivación extrínseca el individuo buscará recompensas del medio externo. Por ejemplo, lograr el reconocimiento dentro del ámbito laboral o social, alcanzar una meta con el fin de obtener un incentivo. En lo que respecta, al contexto académico, los alumnos podrían llevar a cabo su carrera con el objetivo de tener a futuro estabilidad económica, o así también ya sea una tradición familiar estudiar dicha carrera. De ser así ciertos motivos llevaran a que el alumno presente un menor compromiso, a diferencia de la motivación intrínseca, manifestaran un mayor rendimiento académico (García Ripa et al, 2018).

Agregando a lo anterior, la motivación extrínseca se vincula a las aportaciones de la *Teoría del Conductismo*, debido a que lo que lo motiva la conducta del individuo es, alcanzar las recompensas o incentivos que se les otorgue. Se entiende por recompensas al objeto externo que atrae al sujeto, con el con el propósito que ejecute determinada conducta para alcanzarlo. Por lo tanto, las recompensas se otorgan una vez concluida la conducta (Soriano, 2001).

Teoría de las Necesidades Humanas Maslow

En la actualidad, dicha teoría se ha convertido en una de las principales aportaciones en el campo de la gestión laboral, la psicología clínica, etc. Según la teoría de Maslow (1991), existe una jerarquía de factores que motivan a las personas. La pirámide, propone cinco motivos por los cuales se impulsa el comportamiento del ser humano: En primer lugar, para alcanzar dichos objetivos, el sujeto comenzará a cumplir con las necesidades más básicas hasta conseguir los siguientes objetivos de la pirámide. Dicho de otra manera, a medida que el ser humano alcanza sus necesidades, surgen otras que cambian y ajustan al comportamiento del mismo. Las necesidades se pueden clasificar en: fisiológicas, de seguridad, pertenencia, estima y autorrealización (Angarita, 2007).

Necesidades fisiológicas

La característica principal de las mismas, es que son biológicas y de supervivencia. En este tipo de necesidades incluye la necesidad de respirar, dormir, comer, etc.

Necesidades de seguridad

Una vez satisfechas las necesidades biológicas, se prosigue al siguiente escalón, en este se incluye a las necesidades vinculadas a la protección y estabilidad personal. Entre ellas, se puede mencionar la seguridad de tener un empleo, recursos, familia y salud.

Necesidades de amor, afecto y pertenencia

Este tipo de necesidades se vinculan con la necesidad de ser aceptado por un grupo social, pertenecer como miembro de una familia, asistir a actividades que impliquen contacto con la sociedad.

Necesidades de estima

Las mismas están compuestas, por el reconocimiento personal, sentirse valioso con uno mismo. Dichas necesidades se vinculan con la autoestima personal de cada individuo.

Necesidades de autorrealización

Se ubican en lo más alto de la pirámide, debido a que forman parte del último eslabón. Involucra a aquellas necesidades vinculadas al crecimiento particular de cada individuo y el potencial del mismo.

Teoría de la Motivación Humana McClelland

Por otra parte, McClelland (1989), postula en su teoría de la motivación humana, la existencia de tres tipos de metas que movilizan la conducta de las personas (Naranjo Pereira, 2009).

Las necesidades de logro

Las personas tienden a proponerse metas y poseen una gran capacidad para asumir nuevos desafíos y responsabilidades. Realizan sus tareas y/o objetivos sin importar las recompensas que obtenga por el cumplimiento de las mismas (McClelland, 1989).

Las necesidades de poder

Las personas poseen la necesidad de persuadir sobre otras personas. Se esfuerzan por obtener mayor poder y autoridad (McClelland, 1989).

Necesidades de afiliación

Este tipo de motivación se vincula con la necesidad de interactuar con un otro y lograr ser aceptado o reconocido por otras personas. La persona desea estar en compañía de otras personas y sentirse parte del grupo.

Perspectiva conductual y perspectiva cognitiva

En los últimos años se realizaron investigaciones las cuales, han demostrado que cuando un alumno se propone realizar una actividad académica, intervienen diversos componentes, entre ellos, el desarrollo de conductas y cogniciones (Granado Alcón, 2004).

Desde la teoría conductual, se expone que las recompensas, incentivos y castigos que obtengan las personas determinan la motivación de las mismas. Los incentivos incrementan y motivan las conductas y, a su vez, las recompensas que obtengan pueden ser positivas o negativas. Los refuerzos positivos aumentan la conducta esperada, es decir, que si ante un evento la persona recibe un refuerzo positivo, se espera que a futuro el sujeto pueda repetir nuevamente esa conducta. Los refuerzos, tanto positivos como negativos deben exponerse una vez presentada la respuesta esperada (Naranjo Pereira, 2009; Santrock ,2002).

Por otra parte, los refuerzos negativos son identificados como un estímulo aversivo, al igual que los refuerzos positivos, aumentan la probabilidad de respuestas, es decir, se espera que el sujeto vuelva repetir la conducta adecuada. A diferencia de la extinción, hace referencia a la ausencia de reforzadores, por lo tanto, al no reforzar la conducta, la respuesta se irá disminuyendo a fin de que no se vuelva a repetir. Por último el castigo, es considerado como, la presencia de eventos adversos que tienen por objetivo disminuir la conducta del individuo y la probabilidad de que no se repita la misma (Naranjo Pereira, 2009).

Desde la teoría cognitiva, se considera que el sistema cognitivo es el encargado de recibir, enviar y regular la información recibida por el sistema comportamental, afectivo y fisiológico. El sistema cognitivo está compuesto por las cogniciones, ideas y creencias que tiene el individuo acerca de sí mismo. Por lo tanto, las opiniones que tenga la persona de sus capacidades y habilidades, motivarán al individuo para la ejecución de una determinada tarea. Se entiende, que la motivación intrínseca está estrechamente asociada a las cogniciones, debido a que las atribuciones sobre ellos mismos y las creencias cognitivas repercuten en la motivación intrínseca (Naranjo Pereira, 2009).

Dentro de las teorías cognitivas, que se asocian a la motivación y/o desarrollo del alumno dentro del ambiente académico, se encuentra la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura (1986). La autoeficacia, es el conjunto de ideas y/o pensamientos que tiene una persona acerca de sus capacidades, las mismas movilizan los recursos cognitivos y la motivación para ejecutar una determinada tarea que se proponga el individuo (Bandura, 1997). En dicha teoría, expone que el desarrollo académico está vinculado a las elaboraciones cognitivas que realiza el individuo de sí mismo. Debido a que las mismas, repercuten en la capacidad para realización de las tareas que se proponga la persona. Las expectativas de logro que deposite el estudiante impactaran en la motivación, a su vez, demostraran el esfuerzo y dedicación que le otorgue a la misma. En conclusión, representaciones cognitivas actúan como motivadoras de la conducta a futuro del sujeto (Peralbo y Simón, 1986).

Teoría de la Autodeterminación

Según la teoría motivacional propuesta por Deci y Ryan (2000), los seres humanos regulan su conducta a partir de la interacción con el medio ambiente. La teoría propuesta distingue entre motivación autónoma y motivación controladora. Por lo tanto, la persona que posee motivación autónoma, es una persona capaz de elegir, por el contrario, la motivación controladora se asocia a una persona que realiza una acción por obligación. Dentro del ámbito académico, sobre todo en jóvenes universitarios se espera que el tipo de motivación que presenten para llevar a cabo sus estudios académicos sea autónoma.

La Teoría de la Autodeterminación es entendida como una macroteoría, debido a que la misma está integrada por subteorías, a fin de dar una mejor explicación del concepto motivación humana (Stover et al., 2017).

Deci y Ryan (2008), consideran que el ser humano tiende a satisfacer tres tipos de necesidades las mismas son: autonomía, competencia y vinculación. La autonomía implica tener la capacidad de elegir. La competencia hace referencia al conjunto de habilidades, los retos que asume la persona. Por último, la vinculación indica la necesidad de ser sociable e interactuar con los otros. Cabe destacar, que las necesidades están asociadas debido a que una depende de la otra.

Asimismo, dentro de la teoría, considera que los seres humanos poseen cualidades las cuales influyen en su manera de interpretar los estímulos externos. Por lo tanto las interpretaciones serán diferentes de acuerdo a cada individuo y sus características personales. En primer lugar se encuentra la orientación autónoma, en esta el individuo analiza la información para realizar sus elecciones, en este tipo de orientación los sujetos deben estar intrínsecamente motivados. En segundo lugar, se ubica a la orientación controlada, en esta la conducta del individuo es ejercida por compromiso y no por elección del mismo. Por lo tanto, este tipo de orientación se halla en la motivación extrínseca. Por último, la orientación impersonal se asocia a la amotivación, debido a que la persona no posee la intención de ejecutar una determinada tarea (Deci y Ryan, 1985; Stover et al., 2017).

Agregando a lo anterior, los distintos tipos de motivación pueden influir tanto positivamente como negativamente dependiendo del grado de compromiso en la actividad. Por un lado, las metas extrínsecas son producto de la motivación controlada. A diferencia, las metas intrínsecas se encuentran reguladas por la motivación autónoma (Stover et al., 2017; Deci y Ryan, 2008).

Por otra parte, dicha teoría explora las variables que influyen en la motivación intrínseca. Debido a que lo que impulsa al sujeto a realizar una determinada actividad se vincula al significado psicológico que le otorgue a la misma.

A su vez, se debe mencionar que el ser humano desde una mirada biológica, comienza desde la niñez a adquirir determinadas fuentes de motivación externas, que luego progresivamente se internalizan obteniendo como resultado la motivación intrínseca. Desde este punto, la teoría expone cuatro tipos de motivación extrínseca, las mismas, influyen en el proceso de internalización y regulación de la conducta humana. Por un lado, se puede mencionar a la regulación externa. En esta la conducta está regulada por fuentes externas, es decir, el tipo de incentivo o recompensa que se le dé al sujeto. También, se puede mencionar a la regulación introyectada, en donde la conducta que

percibe el individuo externamente, comienza a interiorizarse pero aún no es considerada propia del sujeto. Asimismo, en la regulación identificada, el ser humano ejecuta su accionar de acuerdo a motivos extrínsecos, pero estos van adquiriendo un valor o sentido dentro del individuo. Por último, la regulación integrada se desarrolla en la adultez esta empieza a asomarse a la motivación intrínseca (Stover et al., 2017).

Para ejemplificar, la motivación extrínseca puede vincularse con la búsqueda de éxito, bienestar físico, etc. A diferencia de las metas intrínsecas se vinculan al sentido de pertenencia y el crecimiento personal.

Desde el punto de vista académico, la motivación cumple un papel fundamental como un eslabón para el aprendizaje. En síntesis, la teoría de la motivación autodeterminada valora la competencia, la autonomía y las relaciones, ya que poseen un gran impacto en la motivación intrínseca. Al mismo tiempo, la teoría de la motivación es considerada un proceso gradual. Esto se debe a que el proceso comienza mediante una regulación externa. El sujeto progresivamente avanza hacia los distintos niveles de regulación externa, hasta llegar hacia su internalización, por lo tanto, terminará en el último eslabón que es la motivación intrínseca (Stover et al, 2017).

La Teoría de la Motivación Autodeterminada, considera que los seres humanos son capaces de cambiar el tipo de motivación, es decir, pasar de la motivación extrínseca a la motivación intrínseca. Se han realizado diversas investigaciones en donde se han propuesto diferentes estrategias para el cambio. Así como menciona López Fuentes y Sánchez Hernández (2015), existen diversos factores que favorecen el incremento de los niveles de motivación intrínseca. Entre ellos, el feedback positivo, incrementa la competencia. La relación social, fomenta el aumento de participación en clase. El uso limitado de recompensas, disminuye los incentivos externos.

Motivación Académica

La motivación académica está relacionada a las metas que se propone el estudiante en el contexto educativo. Se entiende por meta académica, al conjunto de creencias, sentimientos, que organizan la conducta del individuo y como está direcciona su manera de actuar dentro del ámbito académico. Según Barca Lozano et al. (2012), mencionan diferentes objetos que se asocian al individuo dentro del contexto académico. Se puede mencionar a las metas vinculadas al aprendizaje, este conjunto incluye a las metas ligadas al desarrollo de tareas. Dichos objetivos, poseen un carácter

motivacional intrínseco, en donde intervienen en las competencias que posee el sujeto, para aumentar la capacidad de realizar los deberes académicos y el interés que le genera la ejecución de las tareas.

Por lo tanto, los alumnos que poseen metas de aprendizaje son más propensos a buscar nuevas habilidades, mejorar sus saberes adquiridos. A su vez, perciben a las tareas como nuevos desafíos a resolver, en la presencia de errores que se comentan el alumno aprenderá de ellos mismos. Por otra parte, se consideran a las metas relacionadas a la autovaloración del yo, la misma se vincula con la autoestima. En esta gran categoría considera a las metas de logro, que se relacionan con el deseo que posee el individuo de ser aprobado positivamente por parte de los otros. De lo contrario, existen metas que se vinculan a la evitación de experiencias negativas, debido a que el individuo no desea experimentar el fracaso (Roces et al., 1998).

Existen diferentes puntos de vista sobre la motivación en el contexto académico, para muchos investigadores ha sido una de las principales causas del de la incapacidad en el éxito académico y la falta de perseverancia en los estudios universitarios.

Cerezo y Casanova (2004), distinguen tres particularidades de la motivación en el contexto educativo. La primera se vincula, a las expectativas del alumno, es decir, las creencias que tienen los alumnos en base a sus capacidades para ejecutar una meta. El segundo componente se relaciona al valor, por lo tanto, depende del interés del alumno en el desarrollo de la tarea. Un tercer componente estará asociado al valor afectivo y emocional, el mismo será posterior a la realización de la tarea de la tarea. Dicho de otra manera, lo que motiva al alumno a realizar sus tareas académicas, se vincula principalmente con su autoconfianza y la capacidad de lograr sus objetivos dentro del contexto académico (Naranjo Pereira, 2009).

Vinculado a esto, una de las dificultades que presenta el estudiante universitario que impide que lleve a cabo sus estudios, se vincula a la falta de motivación. Se entiende que previo al ingreso a la universidad, el estudiante termina sus estudios secundarios, donde el contexto académico y ambiental presenta grandes diferencias. La transición de la educación secundaria a la universidad impacta en la motivación del alumno (Moraga, 2020).

Por otra parte, Bandura (1997), expone el concepto de autosuficiencia, el mismo indica como la creencia que posee el sujeto puede controlar la situación a fin de obtener resultados positivos. La autosuficiencia es entendida como un concepto relevante dentro del contexto académico. Debido a que, existe una mayor posibilidad de que los estudiantes con menor autosuficiencia, evitan tareas que impliquen un desafío. A diferencia, de las personas con alta autosuficiencia trabajan en sus tareas con mayor intensidad. La autosuficiencia no solo repercute en el desarrollo de la motivación, sino que también, en el desarrollo de la autoestima (Naranjo Pereira, 2009).

Asimismo, existen diversos factores que afectan la motivación en los estudiantes universitarios: circunstancias sociales, económicas y familiares entre otras. Dichos factores afectan en la decisión o motivos para realizar una determinada carrera universitaria (Reina et al., 2013).

Los factores motivacionales se clasifican en diversos criterios que hacen que se asocien dependiendo la persona (factores personales) y el contexto (factores académicos contextuales) (Moraga, 2020).

Factores personales

Son uno de los principales motivos por los cuales el alumno se motiva para llevar adelante sus estudios universitarios. Este tipo de factor realza el papel fundamental la autoestima, la autoconfianza de las habilidades y/o capacidades, percepciones internas del individuo. A su vez, las expectativas que posee cada uno en base a sus experiencias previas, influirá en las metas académicas que se proponga.

Factores pedagógicos

Este tipo de factor involucra al conjunto de técnicas o estrategias utilizadas por el docente. Las intervenciones que hace el docente para poder transmitir el aprendizaje afecta la motivación del estudiante. La organización del material de estudio, las tareas y las estrategias didácticas repercutirá en la motivación a nivel extrínseco.

Factores sociodemográficos

Los factores sociales hacen hincapié en el ambiente y/o vínculo familiar que posee el alumno con su familia. Entre ellos se puede mencionar el valor que tiene la educación para los padres.

Asimismo, que sean los padres quienes sustenten los costos de los estudios académicos de los integrantes de la familia, la relación afectiva que se le brinde al estudiante por parte de su familia y amistades, así como la atención que se le brinde a este.

En lo que respecta, a los factores demográficos, se vincula a la localización geográfica en la que se encuentra la vivienda.

Factores institucionales

Incluye al conjunto de características estructurales, entre ellos influye a los horarios de las materias, ambiente institucional, relación con los compañeros y docentes.

Escala de Motivación Situacional Académica

La escala de motivación situacional académica fue elaborada por Bruno et al. (2020), con el objetivo de examinar los motivos por los cuales los estudiantes asisten a la universidad. El instrumento consta de un cuestionario, compuesto por 27 ítems. Las respuestas se obtienen mediante una escala Likert con cinco posibles respuestas y cada opción elegida posee un puntaje determinado (1= *totalmente en desacuerdo*, 2=*algo en desacuerdo*, 3=*Ni en acuerdo ni en desacuerdo*, 4= *Algo de acuerdo*, 5= *Totalmente de acuerdo*). Para la confección de dicha escala, los autores consideraron como marco teórico los aportes de la teoría de la motivación autodeterminada.

Autoestima

Rosenberg (1965), afirma que la autoestima es la posición positiva o negativa hacia un fin concreto, es decir, la imagen que tenga de sí mismo el ser humano. Dicho de otro modo, los valores de la autoestima dependen de cómo se percibe cada individuo.

Agregando a lo anterior, la etimología de la palabra autoestima proviene del griego, "*autos*" que significa el propio y "estima", hacer aprecio. Por lo tanto, autoestima hace referencia a tener aprecio hacia uno mismo (Duran Calle y Crispín Nina, 2020).

Según Branden (1993), la autoestima se basa en la seguridad que tiene uno para asumir retos y proponerse objetivos. La misma, repercute significativamente en la motivación debido a que permite que el individuo puede proponerse objetivos y alegrarse al alcanzar los mismos. Una

característica que se le otorga a la autoestima, es que posee un valor de supervivencia, de modo que la falta de la misma impide la capacidad de desarrollarse.

Asimismo, González-Arratia (2001) entiende a la autoestima como un conjunto de emociones y cogniciones que tiene el individuo acerca de sí mismo, en estos participan otras personas. Se puede considerar, por un lado, a la alta autoestima como aquella persona que se siente cómoda con sus capacidades, a diferencia de la baja autoestima, en donde la persona piensa que no tiene valor para sí mismo. La determinación de la autoestima en las personas influye en la forma de ser y actuar en la vida cotidiana.

Agregando a lo anterior, Beauregard et al. (2005) pudieron definir a la autoestima como la capacidad de ser conscientes del valor que se dan las personas. La autoestima depende de un proceso de autoconocimiento, el cual permitirá reflejar las conductas y creencias que uno mismo tiene.

Por otra parte, Naranjo Pereira, (2007) señala que la autoestima se desarrolla mediante la interacción entre los individuos, en dicha vinculación el sujeto empieza a sentirse valioso con sí mismo y para con los demás. A su vez, considera que la autoestima evoluciona por medio de reconocimientos, elogios que empiezan a recibir las personas. Se puede destacar que para Vallejo et al. (2010), la autoestima es la valía personal de uno mismo y como se percibe cada uno.

De manera similar, Núñez y Urquijo (2012) definen a la autoestima como la confianza que tiene uno mismo en cuanto a sus habilidades para comprender y solucionar las dificultades de la vida diaria. Se define como el respeto a sí mismo, en donde la persona puede expresar libremente sus ideas e intereses.

Según Giraldo y Holguín (2017) la autoestima se va construyendo por medio de los vínculos afectivos y rol que desempeñan los progenitores, ya que estos son la principal fuente de afecto. Es importante el tipo de reconocimiento y elogios que los mismos le brindan ya que permitirán desarrollar en el individuo una alta autoestima. Destacan que la autoestima evoluciona con el tiempo, en base a las experiencias que viven las personas, en dichas experiencias se alteran las creencias positivas o negativas que tengan los individuos sobre ellos mismos (González Vázquez, 2019).

Para concluir, Zamora Marín y Leiva Colos (2022) entienden la autoestima como la aceptación de uno mismo en el cual el ser humano se identifica como una persona importante y capaz de realizar lo que se proponga.

Formación de la autoestima y vínculos

Según Giraldo y Holguín (2017), el desarrollo de la autoestima tiene sus primeros comienzos desde la niñez y va progresando hacia las siguientes etapas del ciclo vital.

Se considera una primera etapa que comienza desde los primeros dos años de vida. En esta fase el rol de la madre como cuidadora influye en el desarrollo de la autoestima, debido a que la madre es la única que supe las necesidades del niño/a.

En una segunda etapa, denominada fase del sí mismo externo, comienza a partir de los dos años y finaliza a los doce años. En este período el individuo empieza a elaborar una estructura más sólida de la autoestima. Dicho de otra manera, el sujeto comienza a tener sus primeras vivencias, donde experimenta tanto la frustración como el triunfo; de la misma manera, los elogios o las críticas por parte de los progenitores intervienen en la autoestima de sus hijos. En lo que respecta a la tercera etapa, denominada fase del sí mismo interno, comienza a partir de los doce años y continúa progresivamente. En esta etapa el adolescente busca afirmar su identidad, aparecen nuevos cambios tanto corporales como cognitivos. Rondando los doce años presentan mayor vulnerabilidad en cuanto a la valoración de las personas repercutiendo de dicha forma en su propia autocrítica (Giraldo y Holguín, 2017).

Según Rogers (1992), fundador de la Psicología humanista, considera que la mayor parte de los problemas que enfrentan los seres humanos, se encuentran vinculados a la valía personal de cada uno. Para el autor, el ser humano posee un yo positivo y único, este yo, suele ocultarse generando así la incapacidad para desarrollarse.

Maslow (1991), ubica a la autoestima en su propuesta y esta, forma parte de uno de los escalones de su pirámide. Dicho de otra manera, el individuo ubica a la autoestima como una necesidad de tipo afectivo y social. Todo ser humano posee la necesidad de estar en contacto social, ya que esta se incluye, a nivel psicológico, en la vida de la persona. Desde este punto, el desarrollo de la autoestima depende del otro, ya sea en el contexto familiar, académico y social.

Para ejemplificar, Giraldo y Holguín (2017), nombran tres tipos de componentes que forman parte de la autoestima. Se considera la presencia de un componente afectivo, debido a que impacta en la forma en la que se percibe el sujeto a sí mismo. Por otra parte, se halla un componente conductual, ya que dependiendo de cómo se perciba el individuo, influirá en la manera de actuar y accionar del individuo. Por último, se menciona un componente cognitivo, en este se ubica al conjunto de creencias, pensamientos y esquemas cognitivos, ya que los mismo describen cómo se percibe cada sujeto a sí mismo.

Agregando a lo anterior, Ventura- León et al. (2018), mencionan que la autoestima está compuesta por cuatro polaridades: un área personal, que depende de la autopercepción que realiza el individuo así mismo; un área académica, vinculada al desempeño académico, asociado a sus habilidades; el área afectiva, que incluye la valoración tanto positiva como negativa que realizan los miembros de la familia sobre la persona y, por último, un área social por la cual el individuo establece sus vínculos afectivos.

Según Ortega Ruiz et al. (2000), en uno de sus enfoques, consideran que la autoestima se desarrolla mediante el contacto social con los otros. Esto se debe, a que las conductas o actitudes que tiene el individuo son valoradas tanto positivamente como negativamente por las personas. Por otra parte, destacan que la autoestima no se limita al resultado de las experiencias externas, de ser así se puede deducir que si se modifica el ambiente social se modifica la autoestima personal de cada individuo. Por lo tanto, sin dejar de lado el componente social, el sujeto posee un papel activo, debido a que él construye su propia autoestima, es decir, que es responsable de su propia imagen. En efecto, la autoestima varía según las personas, debido a que hay experiencias negativas que suceden en la vida del individuo y estas influyen de manera positiva en la autoestima.

Desde los diferentes aportes teóricos a la psicología, un buen nivel de autoestima positiva se vincula a un buen estado de salud física y mental. Dicho de otra manera, la falta de autoestima o la presencia de baja autoestima se relaciona a la existencia de diversos trastornos clínicos (Mruk, 1998).

En la actualidad, las investigaciones que se han realizado sobre la autoestima han impactado en diferentes áreas, entre ellas, el fracaso escolar, el ámbito familiar, etc. Desde el ámbito

académico, los estudios exploraron que la autoestima afecta el aumento o bajo rendimiento del alumno (Ortega Ruiz et al., 2000).

En la actualidad, la autoestima es un indicador relacionado al bienestar de la salud. Cabe destacar, que es importante estimular la autoestima desde temprana edad, ya que, permitirá un mejor desarrollo en el individuo, tanto personal como profesional (Santa Cruz y Vera Ovelar, 2019).

La autoestima puede aumentar y disminuir, dependiendo de factores externos. Estos son la familia, la escuela, la sociedad entre otros. En la infancia, son más susceptibles en cuanto a los hechos que surjan en la familia y en la escuela. Por otra parte, la autoestima depende de la figura de los padres y la educación que reciben los hijos por parte de ellos (Santa Cruz y Vera Ovelar, 2019).

Según Durán Calle y Crispín Nina (2020), menciona los componentes de la autoestima:

Componente cognitivo: Conjunto de creencias, ideas y esquemas que forman parte de la manera de interpretar la realidad.

Componente afectivo: involucra la valoración positiva o negativa que tiene el ser humano de sí mismo.

Componente conductual: hace alusión a la intención y la decisión de actuar, llevando a la práctica un determinado comportamiento.

Al mismo tiempo, García (2005), propone una serie de categorías que componen a la autoestima, los mismos son:

Autoconcepto: es un conjunto de pensamientos que tiene la persona sobre sí mismo.

Autoconocimiento: se define como la capacidad de conocerse a sí mismo.

Autoconfianza: se entiende, por la convicción de alcanzar un fin o una meta determinada.

Autorespeto: empleo adecuado de las emociones, sin causarse daño a uno mismo.

Autoevaluación: calificación personal que determina el grado de capacidad que poseen las personas.

Existen diversos factores que influyen en la construcción de la autoestima. Entre ellos, la seguridad que hace referencia a la confianza que tiene uno de sí mismo, la identidad, indica cómo se percibe cada uno personalmente, físicamente y emocionalmente; la pertenencia que implica sentirse a gusto con los demás, sentirse parte de un grupo de amigos/o familia y por último, la finalidad, es decir, dirigir la conducta hacia una acción oportuna (Calero Pérez 1992; Duran Calle y Crispín Nina, 2020).

Alta autoestima y baja autoestima

Según Giraldo y Holguín (2017), la autoestima alta se vincula al conjunto de conductas positivas que tiene el individuo, la capacidad que posee para asumir responsabilidades y nuevos desafíos. Dichas personas, cuentan con mayor capacidad para tolerar la frustración y las críticas, así como también aceptan sus fallas y errores. Son personas con un perfil creativo, autosuficiente y responsable. Por lo contrario, los sujetos con baja autoestima, presentan baja tolerancia a la frustración y en su mayoría, manifiestan dificultades para asumir riesgos o nuevos desafíos. Esto se debe a la autocrítica y miedo a ser juzgados y/o inseguridad.

Los niveles bajos de autoestima, hacen que se disminuya el rendimiento laboral, aumenta la inseguridad personal, se desarrolle a futuro trastornos clínicos y que la persona mantenga relaciones autodestructivas o dependientes emocionalmente. Por otra parte, los bajos niveles de autoestima pueden ser una de las causas del fracaso escolar (Santa Cruz y Vera-Olivar, 2019).

Se puede definir a la baja autoestima, como el impedimento que posee el sujeto para sentirse valioso con uno mismo y la incapacidad de sentirse querido o apreciado por los otros. Por lo tanto, suelen presentar ciertos obstáculos para manifestar sus pensamientos, sentimientos, debido a que temen a ser juzgados (Villalobos, 2019).

Los adolescentes son más propensos a tener bajos niveles de autoestima, debido a que diversos factores influyen en la misma. Entre ellos, se puede mencionar a la escasa comunicación que poseen con sus progenitores, la falta de apoyo social y/o afectivo.

La baja autoestima genera en el individuo diversas consecuencias, desde el punto de vista de la psicología, genera malestar emocional. A su vez, las emociones negativas suelen acompañarse por la imagen desvalorizada y argumentos descalificativos hacia uno mismo, a tal punto, que el sujeto se

siente desmotivado convenciéndose a sí mismo, de su incapacidad de lograr un proyecto o meta que se proponga (Villalobos, 2019).

Las personas con baja autoestima, sienten que no son lo suficientemente capaces para enfrentar los retos de la vida. Existen varios indicadores que muestran los niveles de baja autoestima: la falta de confianza, carencia para enfrentar los desafíos de la vida, etc (Branden, 1995).

Por otra parte, los sujetos con baja autoestima poseen una serie de creencias o distorsiones que a nivel cognitivo repercuten en su forma de interpretar la realidad. Entre ellas:

Tendencia a la generalización: se toma una experiencia en particular, la misma influye a la hora de valorar las experiencias.

Pensamiento dicotómico: son un conjunto de ideas absolutistas.

Filtrado negativo: los pensamientos e ideas del sujeto se basan en una experiencia negativa, dejando de lado aspectos positivos o favorables.

Acusaciones: inclinación a asumir la culpa, cuando la responsabilidad no corresponde a la persona.

Personalización: Interpreta un hecho o comentario externo, como una atribución personal.

Reacción emocional y poco racional: el argumento genera una emoción negativa y el individuo tiende a extraer conclusiones que lo dañan.

Autoestima y su relación al ámbito académico

Dentro del ámbito académico, la autoestima ocupa un papel relevante, debido a que se asocia al nivel de motivación en el aprendizaje, el contacto social y las relaciones interpersonales que establezca el individuo dentro de la institución. Por lo tanto, los bajos niveles de autoestima son una de las principales causas de la deserción académica (Haeussler y Milicic, 1996; Moreno y Ortiz, 2009).

Los estudiantes que poseen niveles elevados de autoestima, colaborarán en la realización de trabajos grupales, tendrán un mayor desempeño en el como alumno. A diferencia del alumno con

baja autoestima, su desempeño será aún más bajo, a su vez, tendrá menor grado de participación en las tareas grupales con sus compañeros (Araoz et al., 2021).

Desde una mirada pedagógica, los estudios realizados en el ámbito académico estuvieron orientados a hallazgos y afinamiento de la autoestima. En lo que respecta a la práctica, se vincula con la influencia en las estrategias para el aprendizaje y la implementación de nuevas técnicas. Por lo tanto, la construcción de la personalidad no solo influye en la vida del individuo, sino que repercute en el área educativa (Ortega Ruiz et al., 2000).

En el contexto universitario, los niveles de autoestima se relacionan con la perseverancia académica, bienestar emocional y mayor rendimiento a futuro (González et al., 2018). La autoestima favorece efectos positivos para las estrategias en el aprendizaje y el resultado que obtenga de éste (González Vázquez, 2019).

Escala de Rosenberg

En la actualidad, la *Escala de Autoestima* de Rosenberg suele ser uno de los instrumentos de medición más utilizados para medir los niveles de autoestima. Según Rosenberg (1965), se entiende a la autoestima como la sensación positiva o negativa que todo ser humano tiene de sí mismo y para determinarla, el sujeto realiza una autoevaluación de sí mismo. En sus comienzos, el instrumento se aplicaba en población adolescente, en la actualidad es aplicable para cualquier rango y grupo etario. La administración de la escala es sencilla, debido a que consta de 10 ítems que la componen: cinco de los 10 ítems se vinculan a la autoestima positiva, dado que los otros cinco se relacionan a la autoestima negativa. Para cada ítem la respuesta corresponderá a un puntaje, (1= *muy desacuerdo*, 2= *en desacuerdo*, 3= *de acuerdo* y 4= *muy de acuerdo*). Para completarla, cada participante, al que se le administre la escala, colocará una cruz en la opción que considere que concuerde de acuerdo a su personalidad.

En la Argentina puntualmente, se validó la escala de autoestima de Rosenberg mediante una investigación realizada por Góngora y Casullo (2009). Los participantes que formaron parte de la muestra para la investigación fueron seleccionados en tres centros de salud pertenecientes a la provincia de Buenos Aires. Para la administración de la escala se tomaron dos tipos de muestras, en

una de ellas formaban parte hombres y mujeres con diferentes niveles académicos y estados civil, representando la población en general. Por otro lado, se consideró como segunda muestra a un grupo de pacientes pertenecientes a tres centros de salud mental, con diagnóstico de ansiedad y/o depresión. Este grupo estaba conformado por personas de diferentes estatus académicos y estados civil. Por lo tanto, para validar la escala se aplicó el instrumento en ambos grupos de poblaciones. El fin de este estudio, permitió demostrar que el instrumento es apto para la aplicación en ambos grupos poblacionales.

Método

Diseño

Para abordar, el estudio de las variables autoestima y motivación, se utilizará el método cuantitativo de tipo no experimental. Este tipo de metodología permite llevar a cabo la investigación desde un contexto natural en donde no se manipulan las variables que se van a estudiar. A su vez el diseño de dicha investigación será transversal, la misma tendrá como objetivo recabar información o datos en un solo momento, es decir, explorar las variables de estudio en un tiempo único (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para llevar a cabo la investigación se evaluará la autoestima y motivación desde el ámbito académico, en estudiantes universitarios de último año de la universidad de Flores pertenecientes al ciclo lectivo 2023. Por otra parte, dentro del diseño transversal se analizarán las variables desde un enfoque descriptivo y correlacional, ya que se describirán las variables de estudios y sus resultados. Mediante los resultados obtenidos se esperará establecer una relación entre dichas variables y cómo estas impactan en la comunidad de estudiantes.

Participantes -Muestra

El muestreo que se utilizó para el presente estudio es no probabilístico y por conveniencia, en donde todos los componentes de la población tendrán la oportunidad de formar parte de la muestra y serán elegidos de acuerdo a la posibilidad de la investigadora (Hernández Sampieri et al., 2014).

La muestra para dicho estudio consta con un total de cuarenta y nueve estudiantes, por los cuales 23 pertenecen a las carreras de Administración de Empresas y Contador Público, y 26 son

estudiantes de la carrera de Psicología. Asimismo, el 14,3% son estudiantes de la carrera de Contador Público, un 32,7% estudiantes de Administración de Empresas y el 53,1 % estudiantes de Psicología, tal como se observa en la figura 1. En cuanto a la distribución por géneros, el 65,3% son mujeres y un 34,7% hombres, dicha distribución se observa en la figura 2. Por otra parte, los estudiantes de Psicología se encuentran cursando el cuarto año de la carrera, a diferencia de los de Contador Público y Administración de empresas que se ubican en el tercer año de su carrera. Para que puedan acceder a la muestra, dichos estudiantes tuvieron como requisito principal que sean estudiantes avanzados, es decir, que se encuentren cursando a partir del tercer año de su carrera.

Figura 1

Carreras de la totalidad de participantes

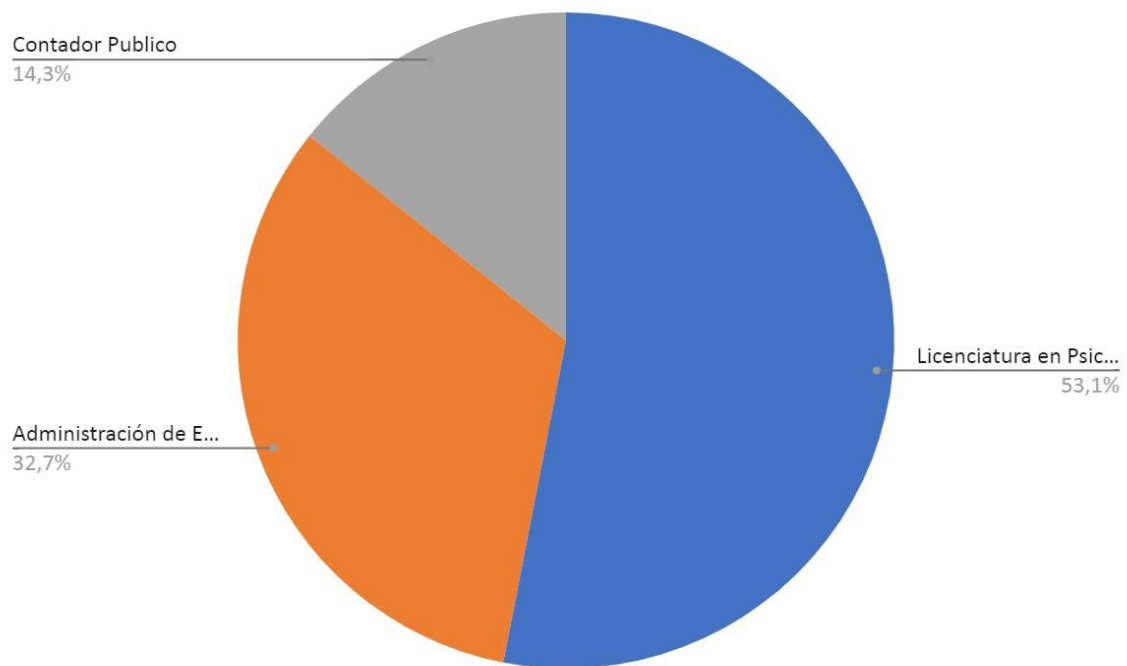


Figura 2

Géneros de la totalidad de participantes: porcentajes



Instrumentos

Para la recolección y análisis de datos de las variables de estudios se utilizarán los siguientes instrumentos.

En primer lugar, para evaluar la autoestima se aplicará el cuestionario de Rosenberg (1965) propiamente la adaptación Argentina de Góngora y Casullo (2009). Dicho cuestionario está compuesto por diez ítems, que permiten evaluar la autoestima, cinco que puntúan directamente y cinco de carácter inverso. El cuestionario se completará a partir de una escala Likert en donde puedan indicar una de las cuatro opciones para cada respuesta.

Para evaluar la motivación se utilizará la escala de motivación académica, en particular se aplicará la adaptación Argentina *Escala de Motivación Situacional Académica* (Bruno et al., 2020). Dicha escala analiza los motivos por los cuales los alumnos concurren a clases. El cuestionario está compuesto por 27 ítems que se responden en base a una escala Likert de cinco posturas (totalmente de acuerdo, un poco de acuerdo, ni acuerdo ni en desacuerdo, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Para la administración de las escalas se solicitará previamente colaboración y el consentimiento de la institución educativa para luego contactarse con los participantes que formarán parte de la muestra. Se solicitará la participación voluntaria de los alumnos, donde se le entregará

previamente el consentimiento informado, el cual explicará los objetivos de la investigación, indicaciones para completar los instrumentos y la preservación de la información obtenida. A su vez, se le pedirá información pertinente para la investigación (nombre, edad, sexo, carrera universitaria).

Por otro lado, la administración de los cuestionarios se realizará de manera presencial dentro del aula de clase y en formato virtual a partir de la plataforma Google Forms para aquellos alumnos que no puedan completarlos presencialmente.

Resultados

Autoestima según los grupos de estudiantes

De acuerdo, a los datos recogidos en la población de estudiantes se puede visualizar que los alumnos de Administración de Empresas y Contador Público, presentaron una puntuación en donde la Media fue de 31,87, a diferencia de los estudiantes de Psicología, presentaban la Media de 30,35. Por lo tanto, ambos grupos no mostraron diferencias significativas en cuanto a su nivel de Autoestima, siendo para ambos grupos de estudiantes la puntuación media de 31,06, tal como se detalla en la figura 3 y 4. En lo que respecta a los valores correspondientes en población general, los niveles de autoestima se encuentran por debajo de la media. Debido a que la puntuación media de la escala es considerada a partir de los 36 puntos, como se observa en la figura 5.

Figura 3

Autoestima: Estudiantes de Psicología, Contador Público y Administración de Empresas.

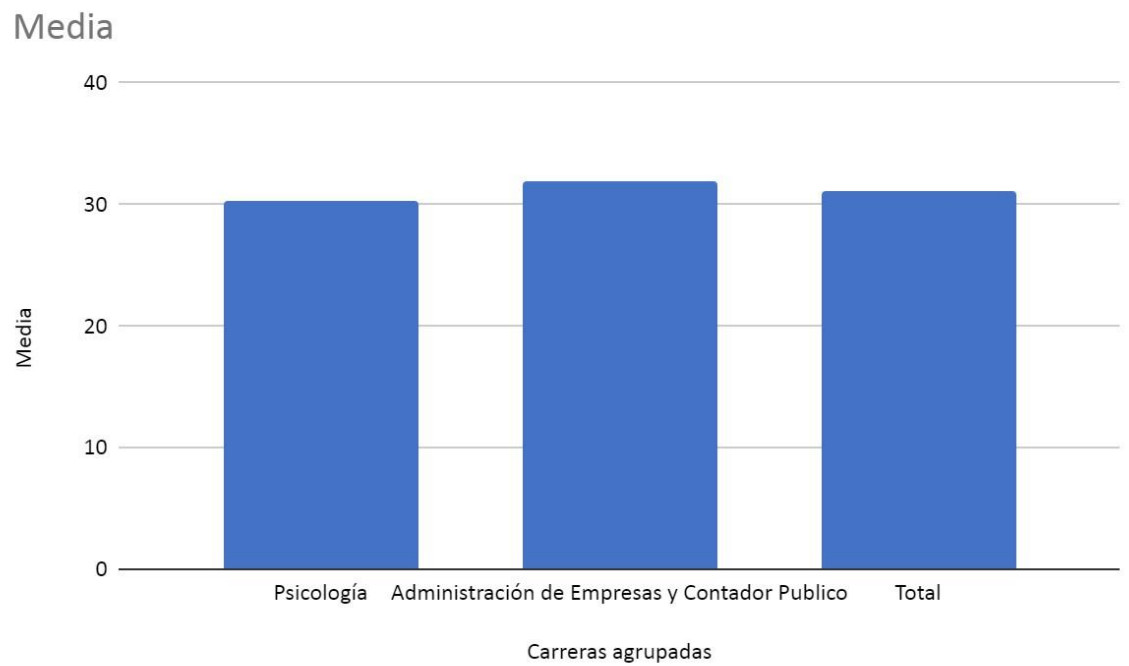


Figura 4

Puntuaciones Totales en ambos grupos de estudiantes.

Carreras agrupadas	Media	N	Desv. Desviación
Psicología	30,35	26	4,185
Administración de Empresas y Contador Publico	31,87	23	4,414
Total	31,06	49	4,318

Figura 5

Distribución percentilar de las puntuaciones de la Escala de Autoestima de Rosenberg en población general.

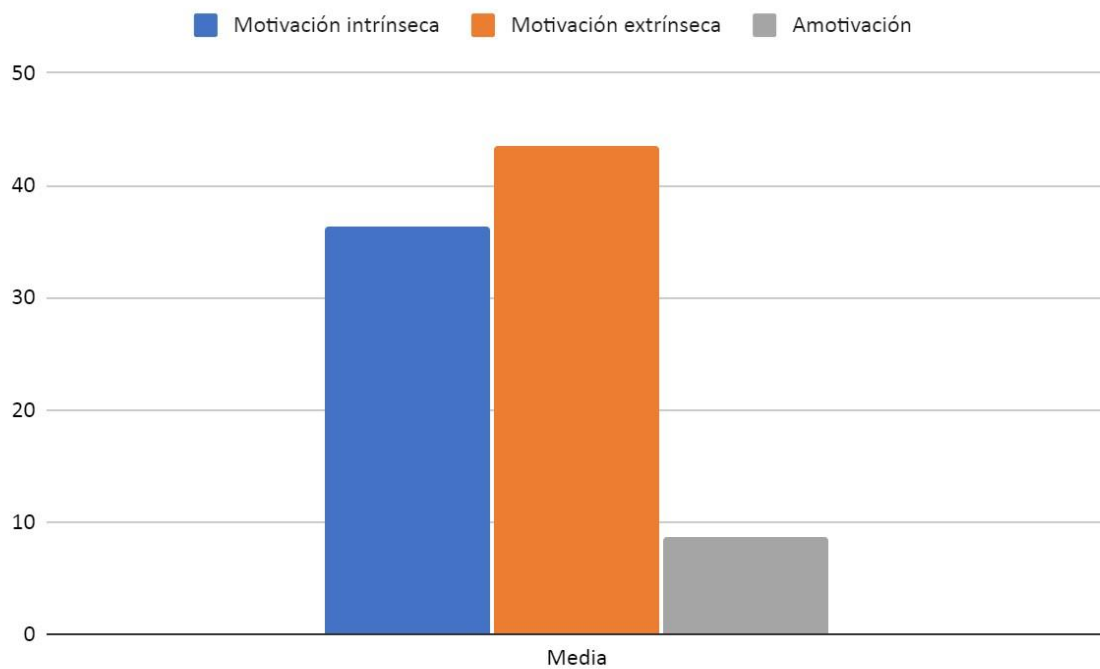
Percentil	Grupo P. General
95	40
90	39
75	38
50	36
25	33
10	30
5	28

Motivación Académica en estudiantes universitarios.

Los datos obtenidos en el cuestionario de Motivación Académica, han demostrado que los estudiantes universitarios, presentan mayor motivación extrínseca en relación a sus estudios universitarios, se puede visualizar en la figura 6, que la puntuación media de motivación intrínseca es de 36,30, a diferencia de la motivación extrínseca, presenta una puntuación significativa en donde la media es de 43,42. En lo que respecta a la amotivación, obtuvieron una puntuación media de 8,63.

Figura 6

Motivación académica: Resultados generales en la población de estudiantes universitarios.



Motivación en estudiantes: comparación por grupos de carreras

Al comparar ambos grupos de estudiantes en cuanto a las puntuaciones obtenidas, los resultados expuestos en la figura 7, arrojaron que los estudiantes de Administración de Empresas y Contador Público, presentan una mayor puntuación en los niveles de motivación intrínseca siendo la media de 36,69, a diferencia, de los estudiantes de Psicología que obtuvieron una puntuación de 35,96. De todos modos, ambos resultados no demuestran una diferencia significativa. Por otra parte, los valores obtenidos en la motivación extrínseca fueron muy similares, ya que el promedio general de las respuestas, en los estudiantes de Psicología fue de 43,57, y en los estudiantes de Administración de Empresas y Contador Público 43,26. En ambos casos los ítems de cuestionarios que tuvieron mayor puntuación, estuvieron vinculados a la motivación extrínseca. En cuanto al ítem 20 del cuestionario de motivación Académica, manifiesta “*porque asistiendo a clases podré mejorar mi rendimiento en la materia*”, en dicho ítem la totalidad de la muestra de estudiantes obtuvieron una puntuación media de 4,35, considerando que el puntaje máximo es 5, constituyéndose en el ítem con mayor puntaje. A diferencia de la puntuación más baja obtenida en los ítems de la escala, estuvo asociada a la amotivación; el ítem 10 que señala “*no sé para qué estoy acá, no le encuentro sentido*” obtuvo una puntuación total de 1,18, siendo el promedio de las respuestas obtenidas por los estudiantes con menor número. Se pueden observar dichos resultados en la figura 8.

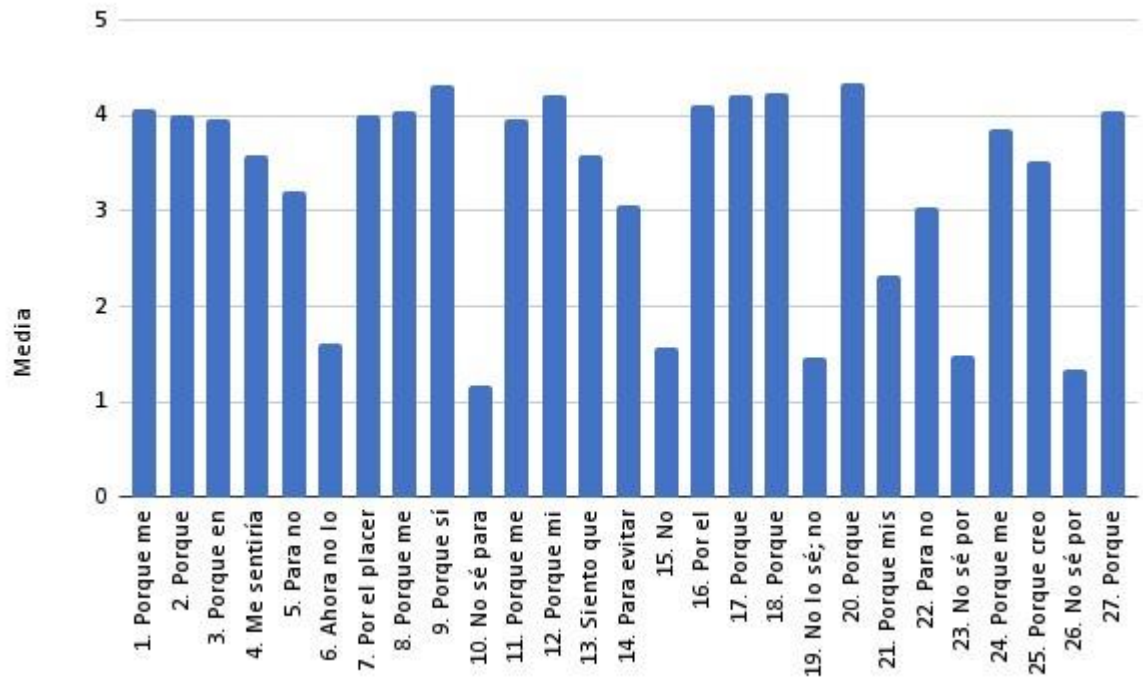
Figura 7

Resultados de Motivación extrínseca e intrínseca: comparación por grupos de carrera.

carrera agrupada		Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Amotivación
Psicología	Media	35,9615	43,5769	8,5769
	N	26	26	26
	Desv. Desviación	5,11062	4,50931	4,42875
Administración de Empresas y Contador Publico	Media	36,6957	43,2609	8,7826
	N	23	23	23
	Desv. Desviación	4,41521	6,90334	3,23274
Total	Media	36,3061	43,4286	8,6735
	N	49	49	49
	Desv. Desviación	4,76185	5,69722	3,87507

Figura 8

Resultados: puntuación general de la Escala de Motivación Académica Situacional.



Discusión y conclusión

La investigación que se llevó a cabo, demostró en base a los resultados expuestos, que tanto los estudiantes universitarios de Psicología y los estudiantes de Contador Público y/o Administración de Empresas, en cuanto a la motivación académica, presentan mayor motivación extrínseca. Asimismo, como expone Moraga (2020), en la motivación académica, intervienen los factores institucionales, aquellos que se relacionan a los horarios de la materia, asistencia a las mismas, el ambiente, la relación y organización de la clase por parte del docente. En cuanto a la motivación intrínseca, que se asocia a factores personales, es decir, a la capacidad y recursos personales, dichos resultados, afirman que no es posible comprobar que los estudiantes de Psicología presentan mayor motivación intrínseca, debido a que todos los estudiantes presentan valores similares. A diferencia de la investigación llevada a cabo por Del Valle et al. (2020), los estudiantes

presentan mayor motivación autónoma, es decir, que le dan más valor a las expectativas y metas personales que se proponga el alumno dentro del contexto académico.

Según las diversas aportaciones teóricas expuestas, consideran que dentro del contexto universitario el tipo de motivación que permite que el estudiante, pueda llevar a cabo sus estudios, es la motivación intrínseca, (Alonso Tapia, 1995).

Asimismo, García-Ripa et al. (2018), llevaron a cabo una investigación, la cual demostró que los estudiantes que estudiaban Humanidades y Sociales, presentaban mayor motivación personal y altruismo, a diferencia de los estudiantes de Economía que obtuvieron niveles bajos. Este tipo de motivación se asocia a motivos intrínsecos, por otra parte, los motivos relacionados a la búsqueda de prestigio y solvencia económica, pertenecen a la motivación extrínseca. Dicho estudio, reveló que los estudiantes de Economía presentaban mayor motivación extrínseca, a diferencia de los estudiantes de Humanidades que presentaban mayor motivación intrínseca. Los hallazgos del estudio se contraponen ante la presente investigación, ya que, ambos grupos presentaban mayor motivación extrínseca.

En lo que respecta a la autoestima, los resultados obtenidos mediante la *Escala de Autoestima* de Rosenberg (1965), demuestran un mayor número de estudiantes con valores correspondientes a la autoestima media menor que en la población general. Dichos valores se pueden comparar a la investigación realizada por Núñez Ramírez (2019), el estudio, reveló que los estudiantes residentes en la región de México, presentan mayor autoestima que los estudiantes pertenecientes a Bolivia y España. Asimismo, se puede mencionar que el estudio obtuvo diferencias significativas, debido a que dichas variables, considera como gran relevancia el contexto externo y cultural en donde se encuentre la persona. La autoestima no solo se desarrolla dependiendo de la persona, sino también el ámbito social en el que se desenvuelva (Ortega Ruiz et al, 2000).

En cambio, los resultados obtenidos en la investigación se oponen al estudio arribado por Chávez Parrillo y Peralta Gómez (2019), el cual, reveló que un 59,5% de los estudiantes de enfermería, presentaban niveles de autoestima altos. Los estudiantes asistían a una universidad, ubicada en la ciudad de Arequipa Perú. Por otra parte, sólo un 24,6% de la población presenta una autoestima media. Cabe destacar, que los estudiantes estudiaban una carrera diferente a la investigación que se ha llevado a cabo. Según las aportaciones teóricas, mencionan como la

presencia de un alta o baja autoestima, afecta la percepción de la persona y sus conductas. En lo que respecta a la alta autoestima, en el ámbito universitario, permite que el alumno obtenga un mayor rendimiento académico. Por otro lado, la presencia de una baja autoestima, repercute en los desafíos que se presenten dentro de la universidad.

La motivación es uno de los temas más abordados en el ámbito educativo debido a que influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la autoestima ocupa un papel importante en la imagen personal del individuo, debido a que de esta dependerá el grado de confianza que posea la persona para alcanzar sus objetivos. Así, ambos constructos, intervienen en la vida de cada estudiante que lleva a cabo una carrera universitaria. Tanto los factores externos como internos, contribuyen en la autoestima y motivación académica de los estudiantes.

Siguiendo los objetivos planteados para dicha investigación, los cuales fueron explorar y comparar los niveles de autoestima y motivación académica en los estudiantes de Psicología y en carreras del área de Ciencias Económicas. Demostraron que el nivel de autoestima en ambos grupos, es inferior a la media general de la población. A su vez, la motivación académica, es mayor en lo que respecta a la motivación extrínseca y menor los niveles de motivación intrínseca. Por otra parte, se puede indicar que la media de ambos grupos es coincidente, debido a que tanto en la motivación académica y la autoestima, no presentan diferencias significativas en cuanto a los resultados que se obtuvieron. Por lo tanto, no se comprobó la hipótesis planteada, ya que, no se pudo verificar diferencias en ambos grupos. Al mismo tiempo, se puede considerar que los estudiantes de psicología se encontraban próximos a terminar sus estudios universitarios y, por ende, los motivos de proseguir con sus estudios, pueden estar asociados a factores externos, entre ellos, concretar la carrera, aprobar los últimos exámenes y/o buscar un trabajo que se vincule a la carrera estudiada.

A partir de los resultados obtenidos, resulta pertinente sugerir el diseño de actividades motivacionales y de reflexión y fortalecimiento de la autoestima, que fomentarán la persistencia en el estudio.

Para concluir, se puede considerar para futuras líneas de investigación, realizar nuevos estudios por los cuales se aborden con las mismas variables, con estudiantes que ingresan a la carrera universitaria a fin de dar cuenta si se presentan los mismos niveles de motivación y

autoestima. Asimismo, que las nuevas investigaciones cuenten con una muestra con mayores participantes y nuevas universidades.

Referencias

Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Ed: Santillana

Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14

Angarita, J. R. (2007). *Teoría de las necesidades de Maslow*. En Teoría de las necesidades de Maslow. https://www.academia.edu/8144420/Teoria_Maslow_Jose_Quintero

Araoz, E. G. E., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., y Araoz, M. C. Z. (2021). Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55971233015>

Atienza, F., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 29-42.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action .A social cognitive theory* .Englewood Cliffs Prentice Hall, NJ.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barca-Lozano, A., Almeida, LS, Porto-Rioboo, AM, Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, JC (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-85

Beauregard, L. A., Bouffard, R., y Duclos, G. (2005). *Autoestima: Para quererse más y relacionarse mejor* (Vol. 6). Narcea Ediciones.

Branden, N. (1993). *Poder de la Autoestima*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.

- Branden, N. (1995). *Desarrollo de la autoestima. Los seis pilares de la autoestima*. Guía promoción mujeres, 1-27.
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., y Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 15-16. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Bryndum, S. y Montes, JA (2005). La motivación en los entornos telemáticos. *ROJO. Revista de Educación a Distancia*, (13), 1-24
- Calero Pérez M, (1992). *Técnicas de Estudio e Investigación*. Lima – Perú: San Marcos.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Chávez Parillo, J., y Peralta Gómez, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista, ISSN-e 1315-9518*, 25(1),388-399.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185.
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A., Díaz, A., y Herrera Gahona. (2020). Estudio de perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, ISSN 11353848, 4 (57)137-147
- Durán Calle, J. J., y Crispín Nina, D. (2020). Influencia de la autoestima en el rendimiento académico de estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad Mayor de San Andrés. *Revista médica la paz*, 26(2), 9-15.

- Fong-Silva, W., Fong-Amarís, W. M., y Colpas-Castillo, F. (2020). Autoeficacia y su asociación con la autoestima, motivación intrínseca y nivel educativo de la madre en estudiantes universitarios. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 5(1), 217–227.
- García, A (2005). *Autoconcepto y autoestima*. La Paz – Bolivia: Arzobispado de La Paz.
- García-Ripa, M., I., Sánchez-García, M. F., y Risquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- Giménez, I. G., Vidal, C., Zeberio, M., y Gómez Rodríguez, W. (2022). Informe OAC, 15: Una aproximación cualitativa al fenómeno de la deserción universitaria. Causas de abandono en estudiantes de UNRN. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8558>
- Giraldo, KP y Holguín, MJA (2017). Autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9 (14), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- Góngora, V. C. y Casullo, M. M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la ciudad de Buenos Aires. *Ridep*, 27(1), 179-194.
- González Arratia, N. (2001). *La autoestima*. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser. Universidad Autónoma del Estado de México.
- González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 781-795.
- González, P. R., Mesa, Y. M., Zayas, A., y Molinero, R. G. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-76.
- Granado Alcón, M. D. C. (2004). El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitiva motivacional. *XXI: revista de educación*, 6, 189-198.
- Haeussler, P. y Milicic, N (1996). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Madrid: CE-PE
- Hendrie Kupczynszyn, K. N., y Bastacini, M. D. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-29.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 4ta edición. Mc Graw Hill.
- Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivat. Emot.* 5:345–379.
- low, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50,370-396.
- Lemos, M., y Londoño, N. H. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 127-140.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79890212.pdf>
- Lindner, R., Harris, B. y Gordon, W. (1993). *Teaching self-regulated learning strategies*, Annual Conference of the Association for Educational Communications and Technology. New Orleans, LA.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4) ,289-309. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
- López-Fuentes, R., y Sánchez-Hernández, P. (2015). Interacción entre autodeterminación y rendimiento del alumnado universitario al elegir la tarea. *Opción*, 31(6), 448-460.
- Martín-Albo L, Núñez Alonso, JL, Navarro Izquierdo, JG, y Grijalbo Lobera, F. (2006). Análisis de la motivación en estudiantes universitarios desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 1 (1), 511-516
- Martin Albo, J Núñez, J.L., Navarro, J.G. & Grijalvo, F. (2007). “The Rosenberg self-esteem scale: translation and validation in university students”. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2) ,458-467.
- Maslow, A. H (1991) *Motivación y Personalidad*. Ed Díaz de Santos
- McClelland (1989) *Estudio de la Motivación Humana*. Ed Narcea
- Moraga, A. B. (2020). Factores que determinan la motivación por aprender en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 3(1), 19-27.
- Morales Rodríguez, M. (2023). Procrastinación en estudiantes universitarios: rol de la autoestima, creencias de autoeficacia y motivación de logro. *RECIE. Revista Electrónica Científica De*

- Investigación Educativa*, 7, 307. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1307>
- Moreno, M. y Ortiz, G (2009). Trastorno alimentario y su relación con la imagen corporal y la autoestima en adolescentes. *Terapia Psicológica* 27(2) ,181-190.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48082009000200004>
- Moreno, J. E., Chiecher, A., y Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas: Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (59), 148-173.
- Mruk, C. (1998): *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica*. Desclée de Brouwer
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 1-27
- Naranjo Pereira, ML, (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Núñez Ramírez, A., Clark Mendivil, Y., Velarde Flores, C., Esparza García, Muñoz Salgado, S., y Parada Ulloa, M., (2019). Autoestima y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios de México, Bolivia y España. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24 (4), 104-115
- Núñez, F. C., y Urquijo, A. Q. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluriversidad*, 12(1), 25-35
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, RFR, y Rodes Bravo, ML (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria* 12, 44-66.
<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2868/2906>
- Oyanguren-Casas, N. A., Reyes-González, A. A., y Zegarra-López, A. C. (2023). Autoestima, dependencia emocional y celos: un modelo explicativo en estudiantes universitarios peruanos. *Ciencia y Psique*, 2(3), 117-137.
<https://doi.org/10.59885/cienciaypsique.2023.v2n3.05>
- Pendones Fernández, J. Á., Flores Ramírez, Y., Espino Olivas, G., y Durán Núñez, F. A. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).

- Peralbo, M., y Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (35), 37-46. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822127>
- Pintrich, P. R. (1994). *Student motivation in the college classroom*. En Handbook of college teaching: Theory and application. Pritchard, K. W., McLaren Sawyer, R. Eds. Greenwood Press. Westport, CN. EEUU.
- Raffini, J. (1998). *150 Maneras de incrementar la motivación en la clase*. Editorial Troquel.
- Reina, M. F., Llamozas, B. M., y Castillo, J. L. Á. (2013). Motivación hacia el estudio en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Negotium*, 8(24), 181-195.
- Rogers, C. R. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós Ibérica.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 60, 141-156.
- Roces, C., Tourón, J., González Torres, M., Núñez Pérez, J., González-Pineda, J., y González Pumaraga, S. (1998). Adaptación de la escala motivacional del MSLQ. En V Congreso de Evaluación Psicológica.
- Sánchez, R. (2012). Comunicación emocional en las relaciones románticas: diseño y validación de una medida en México. *Interpersona. An International Journal on Personal Relationships*, 6(2), 211-226. <http://doi.org/10.5964/ijpr.v6i2.102>
- Sánchez Reyes, A. (2023). Autoestima, motivación y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 26, (1), 143-167.
- Santa Cruz, C. C., y Vera-Ovelar, F. (2019). Niveles de autoestima en estudiantes de medicina de Santa Rosa del Aguaray. *Medicina Clínica y Social*, 3(1), 5-8.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social:*

- Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., y Fernández Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14 (2), 105-115.
- Tabares, A. S. G., Núñez, C., Osorio, M. P. A., y Caballo, V. E. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 38(3), 403-426.
- Vallejo, C. L. H., Garza, M. D. R. R., Salazar, M. F. S., Uriarte, L. M. G., Zavala, B. L., Espinoza, J. M. G., & Hernández, J. H. (2010). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 2(3), 43-54.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. y Lens, W. (2009). Perfiles motivacionales desde una perspectiva de autodeterminación: la calidad de la motivación importa. *Revista de Psicología Educativa*, 101 (3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Villalobos, H. P. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41(3), 22-31.
- Ventura-León, J., Caycho, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista interamericana de Psicología*, 52 (1), 44-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12854>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., y Pérez, M. V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 35(3), 464-471. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>
- Zamora-Marín, A y Leiva-Colos, F. (2022). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto COVID-19 durante el año 2021. *Academo*, 9 (2), 127-138. <https://doi.org/10.30545/academo>

Anexos

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean realizar un trabajo de investigación, cuya finalidad es conocer e indagar sobre la Autoestima y Motivación Académica en estudiantes universitarios. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se colocó al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservando siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, aceptó participar del trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma del Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

ESCALA DE MOTIVACIÓN SITUACIONAL ACADÉMICA
(Bruno, Fernández Liporace y Stover, 2020)

Para cada una de las razones expuestas a continuación, indicá en qué grado coincide con los motivos por los cuales te encontrás hoy en la facultad.

¿Por qué estás en este momento en la facultad?	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque me supero a mí mismo/a cuando logro entender los temas de la clase de hoy.					
2. Porque disfruto aprendiendo los temas nuevos que veremos hoy.					
3. Porque en mi opinión, es importante asistir hoy a clases.					
4. Me sentiría mal conmigo mismo/a si no cumplo con mis deberes de estudiante el día de hoy.					
5. Para no acumular inasistencias.					
6. Ahora no lo sé, siento que hoy estoy perdiendo el tiempo en la facultad.					
7. Por el placer que experimento cuando observo que hoy mejoré mis destrezas/habilidades/conocimientos respecto de algunos de los contenidos de la/s asignatura/s que curso hoy.					
8. Porque me gusta aprender más sobre algunos temas de la/s clase/s de hoy.					
9. Porque si elegí estudiar una carrera, es importante asistir a la mayor cantidad de clases que pueda.					
10. No sé para qué estoy hoy acá; no le encuentro sentido.					
11. Porque me gusta profundizar mis conocimientos sobre algunos contenidos de la/s clase/s de hoy.					
12. Porque mi futuro profesional depende de aprovechar cada día de cursada, incluyendo el de hoy.					
13. Siento que es un compromiso venir hoy.					
14. Para evitar quedarme libre por faltas.					
15. No entiendo para qué vine hoy, podría estar haciendo otra cosa.					
16. Por el placer que experimento cuando me doy cuenta que hoy me superé a mí mismo/a al poder realizar actividades que me resultaban complejas.					
17. Porque disfruto comprender mejor algunos temas de la/s clase/s de hoy.					
18. Porque forma parte de mi rutina como estudiante universitario/a estar hoy aquí.					

¿Por qué estás en este momento en la facultad?	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. No lo sé; no puedo entender qué hago hoy acá en la facultad.					
20. Porque asistiendo a clases podré mejorar mi rendimiento en la materia.					
21. Porque mis estudios son costeados por otros (Estado, mis padres, etc.), y no puedo darme el lujo de faltar el día de hoy.					
22. Para no malgastar una falta que seguramente necesitaré más adelante en el cuatrimestre.					
23. No sé por qué estoy en este momento en la facultad, sin duda, tengo cosas más importantes que hacer.					
24. Porque me gusta relacionar conocimientos previos con el contenido de la clase de hoy.					
25. Porque creo que soy un/a mejor estudiante si asisto a todas las clases de las asignaturas que curso hoy.					
26. No sé por qué estoy en este momento en la facultad, sin duda, tengo cosas más interesantes que hacer.					
27. Porque disfruto de venir a clase para comprender mejor los conceptos y bibliografía en general.					

Escala de Autoestima de Rosenberg

A continuación encontrará una lista de afirmaciones en torno a los sentimientos o pensamientos que tiene sobre usted. Marque con una X la respuesta que más lo identifica

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Creo que tengo un buen número de cualidades				
3. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
5. Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí.				
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
7. En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.				
8. Desearía valorarme más a mí mismo/a.				
9. A veces me siento verdaderamente inútil.				
10. A veces pienso que no soy bueno/a para nada				

NOMBRE _____

EDAD _____

FECHA _____