



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO**



CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ZUMPANGO

**MOTIVACIÓN ESCOLAR Y AUTOCONCEPTO EN
ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ANAHÍ LÓPEZ CALY MAYOR

ASESORA: DRA. EN PSIC. ANA OLIVIA RUIZ MARTÍNEZ

REVISORES: LIC. EN PSIC. HÉCTOR JULIÁN VELÁZQUEZ LÓPEZ

M. EN C. ED. ALBERTO RODRÍGUEZ NABOR

ZUMPANGO, ESTADO DE MÉXICO

NOVIEMBRE 2021

Agradecimientos

A mis padres, por su apoyo y compañía incondicional. Por enseñarme que la mejor forma de conseguir lo que se quiere es trabajando duro por ello, dando mi mayor esfuerzo y manteniendo presente lo que realmente importa.

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Planteamiento del problema	10
Justificación	12
Pregunta de Investigación	14
Objetivos	14
Hipótesis	15
Variables	16
Marco teórico	17
1. Educación media superior	17
1.1. Definición de educación	17
1.2. Sistema Educativo Nacional	18
1.3. Descripción de la educación media superior	21
1.4. Modelo educativo	23
1.5. Definición y características del estudiante	25
1.6. Desarrollo Educativo	26
2. Motivación	28
2.1. Definición de motivación	28
2.2. Teorías de la motivación	29
2.3. Tipos de motivación	32
2.4. Evaluación de la motivación	35
2.5. Motivación escolar	36
2.6. Factores que influyen en la motivación escolar	37
3. Autoconcepto	39
3.1. Definición de autoconcepto	39
3.2. Características del autoconcepto	40
3.3. Dimensiones del autoconcepto	42
3.4. Evolución del autoconcepto	45
3.5. Evaluación del autoconcepto	47
4. Estado del conocimiento	49

Método y técnicas de investigación	52
Contexto	52
Enfoque	53
Diseño de estudio	54
Muestra	54
Instrumentos	55
Procedimiento	57
Análisis de datos	58
Consideraciones éticas	58
Resultados	59
Discusión	77
Limitaciones	83
Conclusiones	84
Referencias	86
Anexos	92

Resumen

Dentro del área educativa, se reconoce que los aspectos personales como el autoconcepto y la motivación pueden favorecer el desarrollo autónomo y el aprendizaje del estudiante, por lo que resulta relevante estudiar su presencia en estudiantes de nivel bachillerato. El presente trabajo se realizó con el objetivo de analizar la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto de los estudiantes de nivel medio superior. Es una investigación cuantitativa, de corte no experimental, transversal, de alcance correlacional, con una muestra de tipo no probabilística de 112 estudiantes de una Escuela Preparatoria Oficial del municipio de Zumpango, de los cuales 57.5% son mujeres y 42.5% son hombres. Las edades oscilaban entre 15 y 19 años, con una media de 16.31 y (DE= 1.02). Se utilizó la Escala de Motivación Educativa, versión en español (EME-E) y la Escala de Autoconcepto AF-5. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva y correlación de Pearson encontrando que existe una relación significativa entre el autoconcepto y la motivación en los estudiantes de Zumpango. Se concluye señalando que el autoconcepto global tendrá implicaciones positivas en la motivación escolar de los estudiantes de nivel medio superior.

Palabras clave: adolescencia, educación, motivación, autoconcepto.

Introducción

El presente trabajo gira entorno a la relación de dos variables: la motivación escolar y el autoconcepto presente en los estudiantes de nivel medio superior de una Escuela Preparatoria Oficial, ubicada en el municipio de Zumpango, Estado de México. Entendiendo a la motivación escolar como aquella que dirige al alumno a ejecutar determinadas tareas que se le presentan en el ámbito escolar. Proceso que involucra variables de carácter cognitivo, conductual y afectivas (Valenzuela et al., 2015) y al autoconcepto como el producto de una actividad de reflexión que realiza el individuo, el concepto que tiene de él mismo de forma física, social y espiritual (García & Musitu, 2014).

El modelo que se utiliza para la explicación de la motivación corresponde al propuesto por Ryan y Deci (1985; citado en Nuñez, 2006) la “teoría de la autodeterminación”, cuya premisa primordial menciona que un individuo estará más motivado a realizar actividades que le lleven a cumplir un propósito cuando este lo asume, lo entiende de manera voluntaria. Comprende tres tipos de motivación: la amotivación donde el sujeto no encuentra un valor o significado entre su actuar y las consecuencias, la motivación extrínseca relacionada con las recompensas y castigos que pretende alcanzar o bien, evitar y la motivación intrínseca el individuo se conduce con el fin de adquirir nuevas experiencias, conocimientos o sobrepasar sus propios límites. Stover et al. (2017) precisan que este modelo tiene una orientación empírico humanista, ya que plantea al sujeto con tendencia al crecimiento.

Resulta importante el estudio de la motivación escolar debido a que se considera estar relacionada con el desarrollo autónomo, en mayor parte cuando existe una reflexión de los motivos, lo que implica que el sujeto se involucre y de continuidad al proceso educativo (Aebli, 1998 y Cano, 2008). Dentro de las variables que inciden en la motivación escolar se resalta el autoconcepto por su capacidad de influir en el aprendizaje y relacionarse con una buena calidad de procesamiento de información (Gonzalez, 1997). Además, de manera global, el autoconcepto contribuye en la formación de la personalidad y en el desarrollo de competencias sociales, aspecto de suma

importancia en la adolescencia, debido a la serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales que se experimentan. (Cazalla y Molero, 2013).

Dentro de los hallazgos sobre la motivación escolar, en una muestra de adolescentes con edades que oscilan entre los 11-17 años, se pueden mencionar los siguientes: En 2017 Aquino et al., encontraron un mayor nivel de motivación extrínseca e intrínseca en mujeres que en hombres, además de un mayor nivel de motivación de logro en los estudiantes de escuelas estatales que en las particulares. Usán y Salavera en 2018 mostraron una relación significativa entre la motivación escolar intrínseca y la inteligencia emocional, también la regulación emocional, la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la amotivación fueron variables que predijeron el rendimiento académico.

Por otro lado, el autoconcepto como variable de estudio en adolescentes, se puede encontrar en el trabajo de Martínez y Gonzalez (2017) quienes específicamente mencionan que la práctica de actividad física mejora el autoconcepto físico, lo cual se refleja en su percepción social y en su rendimiento académico. En 2018, Reynoso et al., encontraron una relación significativa entre el autoconcepto y el apoyo familiar, además de diferencias significativas en el autoconcepto, autoconcepto emocional, autoconcepto físico, donde los hombres mostraron niveles más altos y en apoyo-amigos en el que las mujeres mostraron una mayor puntuación. Además Malca y Rivera (2019) y Estrada y Mamani (2020) hallaron una relación significativa entre el autoconcepto y el clima social familiar. En los trabajos mencionados se observa que la motivación escolar y el autoconcepto suelen estudiarse por separado. Por ello con el presente trabajo se pretende abordar la motivación escolar y el autoconcepto de manera global y por dimensiones.

La principal duda a responder con esta investigación es “¿Cuál es la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto de los estudiantes de una institución de nivel medio superior en el municipio de Zumpango?”. Además de determinar si existe tal relación se pretende describir la motivación escolar y el autoconcepto que presentan los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango. Y la premisa fundamental que se esperaba encontrar es que sí existe una correlación positiva entre la motivación escolar y el

autoconcepto. Este trabajo se llevó a cabo en una Escuela Preparatoria Oficial, ubicada en el municipio de Zumpango, Estado de México, durante la pandemia derivada de la enfermedad por coronavirus 2019 o COVID-19, bajo un enfoque cuantitativo, de corte no experimental, con un alcance correlacional y una muestra de tipo no probabilística de 112 estudiantes, cuya edad oscilaba entre los 15 y 19 años.

Se aplicaron dos instrumentos, el primero es la Escala de Motivación Educativa, versión en español (EME-E), validada en 2015 para población mexicana en estudiantes de nivel medio superior, que permite evaluar la motivación escolar y está conformado por 28 reactivos distribuidos en siete subescalas: motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, motivación extrínseca de regulación externa, motivación extrínseca de introyección, motivación extrínseca de regulación por identificación y la amotivación. El segundo instrumento es la Escala de Autoconcepto AF-5 de García y Musitu (2014), válida en población mexicana en 2012 y permite evaluar el autoconcepto, consta de 30 ítems que agrupan a cinco dimensiones: autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.

Para la recolección de datos se solicitó y obtuvo el permiso por parte de las autoridades correspondientes, se organizaron los tiempos, se explicó el alcance y objetivos de la investigación a los estudiantes y se aplicaron ambos instrumentos durante la segunda semana del mes de octubre de 2020, a través de la aplicación de Google Forms. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19 para capturar, organizar y realizar el análisis estadístico descriptivo con las frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de dispersión, así como, el análisis inferencial aplicando correlación de Pearson para la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto, además de sus dimensiones y también con la t de Student para muestras independientes comparando las variables según el sexo de los participantes. Cabe resaltar que durante toda esta investigación se respetaron los lineamientos éticos del Código ético que ofrece la Sociedad Mexicana de Psicología en 2010, la Asociación Americana de Psicología en 2002 y sus enmiendas en 2010.

El marco teórico de este trabajo está compuesto por cuatro capítulos: en el primer capítulo se expone de manera general la definición de educación, el Sistema Educativo Nacional, se describe la educación media superior, su modelo educativo y cómo es el adolescente que forma parte de este nivel educativo. En el segundo capítulo se desarrolla el constructo de motivación, desde lo qué es, sus teorías, los tipos de motivación, centrándose en motivación intrínseca, extrínseca y amotivación y las opciones para evaluar la motivación. Posteriormente, se delimita la motivación escolar y los factores que influyen en esta. En el tercer capítulo se explica el autoconcepto, con su definición, características, dimensiones, la manera en que evoluciona y las formas de evaluarse. Finalmente en el cuarto capítulo se da un recorrido por los hallazgos previamente encontrados de las variables de interés, es decir, se encuentra el Estado del conocimiento sobre la motivación escolar y el autoconcepto.

Planteamiento del problema

El estudio de la motivación ha sido relevante a lo largo de la historia en los distintos ámbitos en que se desenvuelve el ser humano, el escenario escolar no es la excepción. González (1997) menciona que algunos modelos de aprendizaje escolar se interesan en la motivación por el aporte positivo visible en el rendimiento académico, otros por la contribución en los procesos cognitivos, de manera concreta en la calidad del procesamiento de la información, en las estrategias de aprendizaje utilizadas al momento de ejecutar las tareas. Por otro lado, se consideran el tipo de motivaciones que se encuentran presentes en el alumno, enalteciendo aquella que involucra de manera consciente al alumno en el aprendizaje, sosteniendo este deseo de forma autónoma.

El paradigma del que parte el estudio es de orden cognitivo, este se caracteriza por introducir no solo necesidades fisiológicas, comienzan a hablar de necesidades psicológicas como la curiosidad, rendimiento, pertenencia y autodeterminación, surge el término de motivación intrínseca, que busca el desarrollo de las capacidades, la competencia y efectividad. A partir de ese momento se ve la influencia de la psicología humanista que destaca el papel activo del individuo en su motivación escolar y más recientemente se incluyeron constructos relacionados con el sí mismo, como las expectativas, atribuciones, autoconcepto y creencias de control.

En la presente investigación, el modelo que se utilizará para la explicación de la motivación corresponde al propuesto por Ryan y Deci (1985; citado en Nuñez, 2006), la llamada teoría de la autodeterminación, esta refiere que un individuo estará más motivado a realizar actividades que le lleven a cumplir un propósito cuando este lo asume y lo entiende. El sujeto de manera voluntaria, actuando y comprometiéndose según su capacidad de reflexión.

Este modelo comprende tres tipos de motivación: La amotivación corresponde al nivel más bajo de autodeterminación, el sujeto no encuentra un valor o significado entre su actuar y las consecuencias, la motivación extrínseca adquiere sentido por la recompensa que se alcanzará al final y la motivación intrínseca implica un mayor grado de autodeterminación, es decir, se encuentra

cuando el sujeto actúa por el placer de adquirir nuevos conocimientos, experimentar o superar sus estándares. Stover et al. (2017) delimitan que esta teoría se enfoca en la noción y tipos de metas, posee una orientación empírico humanista, retomando al sujeto como ser humano activo, con una tendencia al crecimiento, que integra durante el proceso las nuevas experiencias en el sí mismo

De acuerdo entonces con las diferentes perspectivas de la motivación los factores que inciden en la motivación escolar, son múltiples, mencionando las expectativas, percepciones, valores, metas y emociones como algunos en los que coinciden las teorías, cada una con sus contribuciones respectivas. Gonzalez (1997) destaca el papel de la intervención en el autoconcepto académico, Renzo y Effer (2015) mencionan que entre las variables afectivas que inciden en la motivación escolar se encuentra el autoconcepto, el cual establece la pauta de comportamiento en distintos ámbitos como lo personal, social, emocional, motivacional e intelectual. En tal trabajo se centraron en únicamente la relación entre la motivación académica y el autoconcepto académico en estudiantes de una universidad de Perú. Por otro lado, Pintrich y De Groot en 1990 (citado en Navea, 2015) mencionan que son tres componentes que inciden en la motivación escolar: la expectativa, valor y afecto. Dentro de ese modelo el autoconcepto interviene en el primer componente, ya que se trata de la autopercepción de las propias capacidades y se coloca como un elemento fundamental relacionado con el aprendizaje.

Una vez que se ha explicado que el autoconcepto cumple con un rol imprescindible dentro de la motivación escolar, resulta importante definirlo. Reynoso et al. (2018), mencionan que el autoconcepto es la percepción que se tiene de sí mismo, lo establecen como un constructo jerárquico y multidimensional, basándose en las aportaciones de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Es decir, es un conjunto de diferentes características que identifican a una persona, que se integran a nivel cognitivo, emocional y que cumple un rol imprescindible en el desarrollo psicosocial, que al componerse de distintas dimensiones cuyo significado e importancia para el sujeto varían acorde al escenario, es relevante estudiarlo en los ámbitos en que se desenvuelve.

Distintas investigaciones recientes abordan la motivación escolar y el autoconcepto de manera separada (Aquino et al. 2017; Usán y Salavera 2018; Martínez y Gonzalez 2017; Reynoso et al. 2018) relacionando estas variables con otros constructos como la inteligencia emocional, el rendimiento académico, la actividad física, la respuesta social, el apoyo social y el clima social familiar. Cada trabajo resalta la importancia de las variables de interés durante la adolescencia, el impacto de la presente investigación reside en que los resultados ofrecen las bases para conocer qué dimensiones representan puntos estratégicos para que los estudiantes del nivel medio superior incrementen su motivación escolar, fomentar determinadas conductas en pro de mejorar su autoconcepto y con ello el ajuste genere un bienestar que podría reflejarse en el escenario académico, social, emocional, familiar o físico.

Por ello dentro de este estudio se considera pertinente abordar la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto de manera global, tomando en cuenta las diferentes dimensiones que lo conforman (académico, social, emocional, familiar y físico), considerando una población de estudiantes del nivel medio superior, en una Escuela Preparatoria Oficial que se ubica en el municipio de Zumpango, Estado de México, desde un corte cuantitativo, no experimental y transversal.

Justificación

Aebli en 1998 refiere que la motivación dentro del área educativa tiene un gran papel en distintos estudios donde se reconoce su importancia en la determinación de un rendimiento académico exitoso, de igual forma se asocia con la iniciativa que ofrece al dar paso a que el estudiante este dotado de motivos perdurables, en conjunto de intereses y valores que lo encaminen al desarrollo autónomo.

El estudio de la motivación en el nivel medio superior resulta necesario dado que la carencia de esta da como resultado la apatía de los estudiantes, no se produce una reflexión del significado por el aprendizaje, por ende, no existe noción sobre las implicaciones que tiene la continuidad de los estudios, tanto a

nivel personal, laboral o social. Por lo tanto, al no existir algo que impulse a su búsqueda, el estudiante no se involucra en este proceso dejando las cosas al azar, orillando incluso a no concluir su formación (Cano, 2008).

González (1997) explica que la relevancia del autoconcepto académico reside en que es capaz de modificar el enfoque del aprendizaje, y que está vinculado con la motivación intrínseca, promoviendo la continuidad del aprendizaje y la calidad de los procesos de información. Cazalla y Molero (2013) menciona que el autoconcepto es de suma importancia por las contribuciones que tiene directamente con la formación de la personalidad, a su vez está vinculado con la forma de sentir, pensar, aprender, valorar y actuar, denominando esto como competencia social. En el desarrollo del autoconcepto son imprescindibles las etapas de desarrollo evolutivo, y al ser la adolescencia el período con más cambios, caracterizada por la crisis de identidad y los múltiples escenarios y experiencias nuevas para el sujeto, de su transcurso depende la maduración, estabilidad, integración y continuidad del yo.

De acuerdo con Nuñez et al. (2006) una aportación importante para examinar los tipos de motivación corresponde a Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, que desarrollaron una escala con óptimos niveles de consistencia interna, confiabilidad y validez, que ha sido incluso capaz de predecir la conducta de abandono educativo. En esta se miden la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación, los niveles altos de cada uno de los tipos de motivación representan un mayor o menor índice de autodeterminación, lo deseable es un mayor nivel de motivación intrínseca que implica motivos escolares más perdurables debido a una mayor reflexión y significado de las actividades, un nivel bajo en la totalidad de la prueba indica la necesidad de intervención en su orientación educativa.

De acuerdo con Alonso (1992) el desinterés por parte de los estudiantes va aumentado conforme se avanza en los diferentes niveles educativos, esto puede reflejarse en indicadores como la tasa de cobertura y deserción, por ejemplo, desde el año 2012 se decretó en México el 3er artículo de la Constitución Política y en la Ley General de Educación (artículo 6) que cada habitante de la nación tiene derecho a cursar los niveles de educación básica

(preescolar, primaria y secundaria) y el medio superior, no obstante, según el Informe de 2019 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la tasa más baja de cobertura del Estado de México se encuentra en el nivel medio superior con un 61.7. En el grupo de edad de 20 a 24 años, el 86.1% ha terminado la educación básica, y solo el 53.59% de este total concluyó el nivel medio superior. A demás, a nivel nacional la tasa más alta de abandono escolar también pertenece al nivel medio superior, con un 15.2%, que no está tan lejos a nivel estatal con un 15%, el INEE (2019) resalta en el informe una desigualdad entre sexos, mencionando que son los hombres que desertan en mayor medida, brecha que se va abriendo conforme se avanzan en el Sistema Educativo.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los niveles de motivación escolar presentes en los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango?
- ¿Cuáles son los niveles de autoconcepto presentes en los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango?
- ¿Existen diferencias en la motivación escolar y el autoconcepto de hombres y mujeres en los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango?
- ¿Cuál es la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto de los estudiantes de una institución de nivel medio superior en el municipio de Zumpango?

Objetivo general

- Analizar la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto en estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango.

Objetivos específicos

- Describir la motivación escolar que presentan los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- Describir el autoconcepto presente en los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- Comparar la motivación escolar y el autoconcepto de hombres y mujeres en los estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango.

Hipótesis alterna

- Se encontrarán puntuaciones medias de motivación escolar en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- Se encontrarán puntuaciones medias de autoconcepto en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- Se encontrarán diferencias en la motivación escolar y en el autoconcepto de hombres y mujeres, en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- Se encontrará una correlación positiva entre la motivación escolar y el autoconcepto en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.

Hipótesis nula

- No se encontrarán puntuaciones medias de motivación escolar en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- No se encontrarán puntuaciones medias de autoconcepto en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.
- No se encontrarán diferencias en la motivación escolar y en el autoconcepto de hombres y mujeres, en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.

- No se encontrará una correlación positiva entre la motivación escolar y el autoconcepto en los estudiantes del nivel medio superior en el municipio de Zumpango.

Variables

- **Motivación escolar:** Aquella que dirige al alumno a ejecutar determinadas tareas que se le presentan en el ámbito escolar. Proceso que involucra variables de carácter cognitivo, conductual y afectivas (Valenzuela et al., 2015).
- **Autoconcepto:** Producto de una actividad de reflexión que realiza el individuo, el concepto que tiene de él mismo de forma física, social y espiritual (García & Musitu, 2014).

(Ver Anexo A: Tabla de variables)

Marco teórico

Capítulo 1. Educación Media Superior

Para comenzar, en este capítulo denominado “Educación media superior” se pretende abordar desde la definición general del término educación, refiriendo a sus raíces etimológicas, las acepciones que surgen de ellas y a lo que incluso legalmente en México se estipula con respecto a este. Posteriormente se describe el Sistema Educativo Nacional, del que forma parte el nivel de educación media superior y con ello hablar a detalle de sus características. Continuando con la explicación de los cinco ejes y el Marco Curricular que dan sustento al Modelo Educativo vigente en México durante la investigación. Para finalizar con las características del estudiante que forma parte del nivel educativo de interés.

1.1. Definición de educación

De acuerdo con el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación –UNESCO- (2006), se puede definir el término educación como aquel proceso que le permite a un individuo adquirir y acrecentar habilidades, actitudes y determinados comportamientos acorde al contexto y sociedad en que se desenvuelve. Dentro del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2020), refieren a la crianza, la instrucción y la doctrina, esto mediante la acción docente.

Su definición etimológica es explicada por Luengo en 2004, desde dos acepciones: “educere” que se compone de ex – fuera y ducere – llevar, que significa “llevar fuera de” o “extraer de dentro”, desde esta raíz puede entenderse a la educación como el desarrollo de las capacidades de la persona, acorde a sus propios límites. La segunda raíz es “educare” que se utiliza para el verbo “alimentar” o “criar”, aquí se asocia con los elementos externos que influyen en el sujeto con el fin de instruirlo. Por medio de las relaciones del ambiente el sujeto se cría, se forma y le son transmitidos conocimientos de carácter cultural, por lo que la educación adquiere una función de adaptación, reproducción e inserción en la sociedad.

Luengo (2004) de igual forma menciona que puede definirse según lo que se asocia con cada raíz, no obstante, se tiende a explicarlo a partir de las dos posturas, desde la socialización y la individualización, por lo que se puede hablar de la educación como el conjunto de elementos externos que influyen en el individuo, para que consiga potencializar sus propios recursos.

Dentro del Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (2005) de igual forma se incluye este constructo donde se visualiza una definición complementaria entre lo individual y la influencia de lo externo, hacen mención de los autores Redden y Ryan, quienes explican la educación como la instrucción por parte de alguien con el conocimiento, sobre otro que comienza a desarrollar sus habilidades, con la finalidad de que estas se integren y consigan ser útiles para el sujeto y la sociedad.

Por su parte, en la Ley General de Educación (2019) en el Artículo 5 se determina que la educación es el medio con el que un individuo adquiere, potencializa y actualiza conocimientos, habilidades, aptitudes y capacidades, desarrollo que contribuye a su propio bienestar y posteriormente lo retribuye a la sociedad transformándola en algo mejor.

1.2. Sistema Educativo Nacional

La Secretaría de Educación Pública –SEP- (2000) menciona que el Sistema Educativo Nacional (SEN) es el conjunto de servicios educativos de los que está encargado el Estado, se imparten por organismos de carácter público y privado con autorización para proporcionar la validez oficial. Con base en el mismo documento, al “Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional” (2012) y a la Ley General de Educación (2019), la estructura del Sistema Educativo Nacional se conforma por la educación de tipo básica, medio superior y superior, con tres modalidades: escolar, no escolarizada y mixta.

La educación de tipo básica está conformada por la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La educación inicial atiende niños de 43 días a 2 años 11 meses, pretende desarrollar sus habilidades, destrezas, en las

áreas física, afectiva, social y cognitiva y a su vez busca la participación de la familia en el proceso educativo. En su modalidad escolarizada incluye los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) el cual atiende a niños en etapa lactante y maternal, en la semiescolarizada se encuentran los Centros de Educación Inicial (CEI) que se ocupan de niños en etapa maternal en regiones urbanas marginadas con servicios de tres, cinco u ocho horas y la no escolarizada se conforma por módulos de atención con personal voluntario capacitado para brindar orientación y asesorías a madres y padres de familia.

La educación preescolar por lo regular se imparte en tres grados con duración de un año cada uno, atendiendo a niños de tres a cinco años, con el propósito de desarrollar su creatividad, seguridad afectiva, confianza de sí mismos, trabajo en equipo y estimular su curiosidad. Debe favorecer los procesos de lectoescritura, lenguaje oral y razonamiento matemático. Se imparte en las modalidades de jardín de niños, Centro de Atención Psicopedagógico en Educación Preescolar (CAPED) y Centro de Desarrollo Infantil (CENDI).

La educación primaria es de carácter obligatorio, se imparte en seis grados con duración de un año cada uno, atendiendo niños de seis a doce años aproximadamente. Es requisito previo e indispensable para cursar la educación secundaria, ya que tras concluir se emite un documento que certifica oficialmente la validez del estudio. Pretende la integración de conocimientos básicos de forma integral, dar seguimiento con los procesos de lectoescritura, matemáticas, expresión oral, aplicarlos en la vida cotidiana, hábitos que generen su independencia, la noción de los fenómenos naturales, una visión de la historia, la formación ética y la adquisición de valores. Sus modalidades son: escuela primaria general, escuela primaria de tiempo completo, internado y escuela de participación social y el Programa de Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (SEAP) 9-14.

Respecto a la educación secundaria, se sabe que es de carácter obligatorio desde 1993, se imparte en tres grados con duración de un año cada uno. Atiende jóvenes de 13 a 15 años. Es requisito previo e indispensable para cursar la educación media superior, al concluir de igual forma se expide un certificado oficial. Pretende generar jóvenes críticos y con los recursos para

desarrollarse y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Dotados de competencias en el ámbito afectivo, social, político y natural. Las modalidades en que opera son la general, la secundaria técnica, telesecundaria y la secundaria para trabajadores.

La educación media superior, es de carácter obligatorio a partir del 2012, se imparte en tres grados, o en programas educativos de dos o cuatro años. Comprende el nivel de bachillerato general, bachillerato tecnológico, la educación profesional técnica y cursos de capacitación para el trabajo. Es requisito previo e indispensable para la educación de tipo superior, al concluir se emite un certificado oficial. Su principal objetivo es preparar a los alumnos para continuar con la preparación de educación superior.

La educación superior, se conforma por el nivel de técnico superior el cual pretende la formación de los dicentes posterior al bachillerato y previa a la licenciatura, consta de un curso de dos años, la licenciatura se imparte en cursos de cuatro años o más donde se forman profesionales en distintas áreas de conocimiento. El nivel de posgrado está conformado por la especialidad, donde se desarrollan conocimientos, habilidades específicas de una disciplina o profesión determinada; la maestría, la cual se enfoca en incorporar al sujeto capacitado en la práctica de los avances de un área particular de una disciplina o profesión y el doctorado, dirigido a la formación de personas capacitadas para la docencia e investigación los que dominaran temas específicos de un área, generando nuevos conocimientos o aplicándolos de manera innovadora.

La SEP (2016) menciona las principales cifras de la SEN en 2015-2016, señalando que dentro de la modalidad escolarizada atiende a 36,392,832 alumnos en todos los niveles de estudio, de los cuales el 71.16% cursan educación básica, el 13.69% la educación media superior, el 10.02% cursa la educación superior y el restante corresponde al nivel de capacitación para el trabajo. Con clases impartidas por más de 2 millones de docentes aproximadamente, en 257,825 escuelas distintas, 83.26% de carácter público y 16.74% de tipo privado.

1.3. Descripción de la educación media superior

Para fines de esta investigación, se dará más profundidad a la descripción de la educación media superior en México. En el subtema anterior ya se mencionaban sus características generales, como que es el nivel subsecuente a la educación secundaria y previa al nivel licenciatura, que por lo general atiende a jóvenes de 15 a 18 años. De acuerdo con la SEP (2020) está conformada por tres niveles que se configuran con base a sus objetivos, currículo, organización y preparación de los alumnos:

Bachillerato general. Pretende la preparación de los estudiantes para continuar con los estudios de tipo superior, por lo que se estudian diferentes áreas de conocimiento, además de dar soporte en su desarrollo personal y brindar orientación vocacional. Las instituciones en que se imparte a nivel nacional son: Bachilleratos de las Universidades Autónomas, Colegios de Bachilleres, Bachilleratos Estatales, Preparatorias Federales por Cooperación, Centros de Estudios de Bachillerato, Bachilleratos de Arte, Bachilleratos Militares del Ejército, Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar, Preparatoria del Distrito Federal, Bachilleratos Federalizados, Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares y Telebachillerato.

De igual forma se incluyen las modalidades de preparatoria abierta esta es de tipo no escolarizada, para aquella población que requiere iniciar, dar continuidad, o concluir con este nivel de educación y no tiene la posibilidad de acudir a un plantel, en los casos de las dos últimas opciones se realiza una equivalencia de estudios. Y la preparatoria en línea que tiene un alcance nacional y validez oficial, mediante una plataforma electrónica que se adapta al horario disponible para el sujeto, ya que permanece abierta las 24 hrs, por medio de la orientación de tutores o facilitadores.

Bachillerato tecnológico. Es de carácter bivalente, el cual consiste en el estudio del bachillerato a la par de una carrera técnica. Parte de un tronco común de asignaturas y otras de tipo técnico. Se ofrecen tres áreas: La primera es la Educación Tecnológica Industrial, donde la

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial DGETI es la encargada de impartirla, cuenta con 452 planteles y ofrece 46 carreras técnicas. Coordina los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). A esta área también pertenece el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs), el cual ofrece un título de Técnico Profesional.

La segunda área es la Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, se conforma por los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) con escuelas ubicadas en zonas cercanas a playas y aguas oceánicas que permiten llevar a cabo prácticas y estudios marinos. Los Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) se encuentran en lugares cerca de ríos o lagunas utilizados en prácticas y estudios.

Y la tercera área pertenece a la Educación Tecnológica Agropecuaria, dirigida por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, cuenta con planteles con diferentes climas y microclimas que permiten la práctica agrícola, pecuaria y forestal. Se conforma por los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y los Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal.

Estudios de Profesional Técnico. Son dirigidos por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con una preparación basada en el desarrollo de competencias con el fin de que al egresar se incorpore en el mundo laboral o en la educación superior. Al concluir se obtiene un Título avalado por la SEP y se gestiona para generar una Cédula Profesional, además de un Certificado Profesional Técnico-Bachiller para poder continuar con el estudio del siguiente nivel.

Capacitación para el Trabajo. Encabezada por la Dirección General de los Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), quien está adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), pretende el desarrollo de competencias que al ser evaluadas por los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) quienes otorgan la

certificación. En esta modalidad se encuentra el programa Capacita T dirigida a jóvenes de 15 a 29 años en situación de vulnerabilidad social.

1.4 Modelo educativo

El Modelo Educativo de México vigente, emitido por la SEP en 2017, surge a partir de la Reforma educativa y tiene como finalidad principal el enfocarse en la calidad de la educación, tomar como eje primordial el unir fuerzas en pro del aprendizaje, basándose en cinco ejes:

Planteamiento curricular. Se detalla el perfil de egreso correspondiente a cada nivel educativo, del básico hasta el nivel medio superior. Con base en un enfoque humanista, se postula el currículo centrado en aprendizajes clave para un desarrollo integral de los alumnos, es decir, contenidos de carácter académico, de desarrollo personal, social y particularmente en las habilidades socioemocionales. A su vez, cada plantel tiene la facultad de una autonomía curricular, para que acorde a las necesidades que presenten, desarrollen los contenidos adecuados al contexto en que se encuentran.

La escuela como centro del Sistema Educativo. El principal objetivo de la escuela es el conseguir el nivel máximo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, esto se pretende alcanzar con la autonomía que se otorga, además de dotarla de los recursos apropiados, en términos de personal suficiente y capacitado, fortalecimiento en sus procesos administrativos, acercamiento a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, una infraestructura adecuada y mayor apertura a la inclusión de los padres y madres de familia.

Formación y desarrollo profesional del docente. El docente es aquel profesional que se encarga de generar el medio propicio para el aprendizaje, comprometido con la capacitación y mejora de su práctica, con la capacidad de detectar las necesidades del contexto y adaptar el currículo a estas. Con ayuda del Servicio Profesional Docente se apoya en este proceso de formación continuo.

Inclusión y equidad. Se pretende que en toda la estructura del Sistema Educativo se eliminen las trabas con respecto al ingreso, la continuidad, el aprendizaje y el egreso de los alumnos. Además de ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades, el apoyo oportuno y pertinente para que consigan desarrollarse sin importar ni diferenciar por su sexo, nivel socioeconómico, origen étnico, tomando las medidas necesarias en aquellos grupos vulnerables.

Gobernanza del Sistema Educativo. Dentro del proceso educativo, distintos organismos forman parte y trabajan de manera coordinada para llevar esto a cabo, entre estos se encuentra el gobierno federal, autoridades educativas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el sindicato, y como tal la institución en su conjunto, docentes, padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo.

Un punto medular en el modelo educativo, específicamente en el nivel medio superior es el Marco Curricular Común, que se centra en el desarrollo de competencias del estudiante; refiriéndose a estas como las capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas, que permiten alcanzar su máximo nivel de desempeño, desde su desarrollo personal, moral, intelectual, e implementación en problemas de tipo teórico, práctico, científico y filosófico. A su vez, se puede clasificar estas competencias como:

Genéricas. Estas permiten al estudiante conocer el mundo en general, participar y tener un impacto en este, lo capacita para continuar desarrollándose a lo largo de su vida, por ello estas deben impartirse en todas las instituciones del nivel medio superior. Se conforma por tres tipos de competencias: competencias clave, que son aplicables en los distintos ámbitos en los que se desarrolla un individuo, competencias transversales, que se enfocan en el ámbito académica y actividades afines y competencias transferibles, estas refuerzan la habilidad de desarrollar otras competencias.

Disciplinares. Se centran en generar los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para resolver problemas de tipo teórico o práctico, por ello refieren a procesos mentales complejos. Se divide en

dos: competencias básicas, relacionadas a disciplinas tradicionales que son las matemáticas (álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística), las ciencias experimentales (física, química, biología y ecología), ciencias sociales (historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración), humanidades (literatura, filosofía, ética, lógica y estética) y la comunicación (lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español y Tecnologías de la Información y la Comunicación) estas son disciplinas que se tienen que abarcar de forma general en el nivel medio superior.

Profesionales. Son las que se enfocan en un campo laboral, son competencias particulares para el ámbito profesional. Las de tipo básico, dotan de los elementos esenciales para un trabajo y las extendidas otorgan una calificación a nivel técnico y dota de la facultad para poder ejercer.

1.5 Definición y características del estudiante

Narro et al. 2012, mencionan que, dentro del nivel medio superior en México, se encuentran jóvenes de 15 a 18 años. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) durante esta etapa se ubica la adolescencia, la cual es definida como un período de transición de la niñez a la etapa adulta, en la cual se presenta un crecimiento y desarrollo del individuo, con cambios imprescindibles.

La OMS (2020) también explica que comúnmente se visibilizan cambios en los procesos biológicos, que pueden considerarse universales, el comienzo varía de acuerdo con múltiples factores como herencia genética, alimentación, procesos hormonales; la duración y otras características dependen incluso de la cultura, la ubicación geográfica o el contexto socioeconómico. Por lo que a lo largo de la historia ha sufrido la adolescencia también cambios en cuanto al inicio temprano de la pubertad, la visión del matrimonio, redes de comunicación y prácticas sexuales.

Pese a la distinción de los factores anteriores, la adolescencia no deja de ser una etapa vital, inmersa de experiencias indispensables, comenzando con el desarrollo físico y sexual, el inicio del camino hacia la independencia en lo social y económico, del desarrollo de la identidad y de los recursos necesarios para establecer vínculos, asumir el rol de adulto y adquirir un proceso de razonamiento más complejo.

A la par de este crecimiento exponencial, el individuo también se ve expuesto, vulnerable y susceptible a situaciones de inestabilidad, derivada de la presión que implican las expectativas sociales del sujeto, es decir, el fuerte empuje de la sociedad y la familia hacia el adolescente para que tome decisiones con respecto a cada ámbito de su vida para que los asuma y resuelva con responsabilidad, integridad y autonomía (Monroy, 2002).

1.6 Desarrollo educativo

De acuerdo con el modelo educativo (2017) se espera que los estudiantes de nivel medio superior consigan desarrollar y potencializar sus competencias en distintos ámbitos, en su lenguaje y comunicación se pretende que consiga expresarse de manera oral y escrita, que identifique las ideas principales, que logre inferir a partir de un texto o discurso, además de comunicarse con fluidez en inglés.

En el pensamiento matemático, será capaz de construir e interpretar situaciones de diferente índole, de resolver problemas mediante métodos numéricos, gráficos o analíticos. Entenderá el mundo natural y social a través de la investigación, desde fuentes verídicas, preguntas científicas e hipótesis de planteamiento propio. Analizará los fenómenos utilizando el pensamiento lógico y matemático, y el método de las ciencias, con esto podrás argumentar, innovar y adaptarse al cambio del entorno.

En sus habilidades socioemocionales se pretende que sea autoconsciente, capaz de construir relaciones interpersonales adecuadas, de modular sus emociones, de afrontar y actuar con asertividad, de solicitar apoyo cuando lo requiera, fijar metas, aprovechar y explotar sus recursos, además de una toma

de decisiones óptima. Trabajaré en equipo de forma responsable, participativa, proponiendo alternativas.

Identificaré la riqueza de la diversidad dentro de un marco democrático, de inclusión e igualdad. Veré en las artes un medio de comunicación y expresión que contribuye al desarrollo de cada individuo. Seré responsable de cuidar su salud física y mental, siguiendo un estilo de vida alejado de los riesgos. Seré consciente de los avances científicos y de sus implicaciones a nivel social y ambiental. Por último, innovaré a través de las Tecnologías de la Información y la comunicación, a través de su uso para la investigación, la resolución de problemas y desarrollo de ideas.

De acuerdo con lo que se pueden observar en los diferentes subtítulos de este apartado, resulta importante destacar que el nivel de educación media superior es un rubro esencial dentro del Sistema Educativo Nacional en México, en el cual se ven implicados diferentes cambios y que coloca en los jóvenes estudiantes, grandes expectativas de aprendizaje por desarrollar.

Capítulo 2. Motivación

El objetivo del capítulo dos es explicar, como su título lo indica, la definición de motivación, así como las diferentes teorías y modelos que hablan de este constructo. Posteriormente, se describen los tipos de motivación centrándose, en las aportaciones de Ryan y Deci. De igual forma se da una referencia del cómo es evaluada la motivación y finalmente se da una definición de la motivación escolar.

2.1. Definición de motivación

Carrillo et al. 2009, mencionan la raíz etimológica del término motivación, que deriva del latín *motivus*, refiere al movimiento y a la acción y efecto de este, por lo que se considera como aquello que tiene la facultad para mover. Fernández-Abascal (2001) habla de la motivación como aquello que antecede al comportamiento, que le brinda energía y dirección. Explica que es una experiencia de carácter subjetivo, que se manifiesta a nivel conductual, fisiológico y cognitivo. Además, permite dar una explicación a la conducta, a los efectos como el comienzo del comportamiento, su persistencia, dirección, intensidad y finalización.

En 2009 Luisa Naranjo explica la definición de la motivación otorgándole un carácter instrumental, que orienta y dirige la conducta hacia ciertos objetivos, que a su vez tienen un significado. Y recalca la importancia en el ámbito educativo, ya que permite la recepción más positiva del aprendizaje y además le da una continuidad autónoma, entendiendo que un comportamiento con una alta motivación es fuerte y sostenido.

Navarro y Martín en 2007 mencionan que la definición tiene distintos enfoques por los distintos autores que han estudiado este constructo, no obstante, los puntos más resaltantes son que la motivación puede considerarse como un conjunto de fuerzas o rasgos propios de la persona, que derivan determinada conducta a ciertos estímulos, acorde al medio, creencias y asociaciones afectivas.

Alonzo y Gonzales en 2015 retoman algunas definiciones de diferentes autores donde lo refieren como “el constructo hipotético que se utiliza para describir las fuerzas internas o externas que pueden producir el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia del comportamiento” (Vallerand, 1993, p.15). De igual forma citan a Hansen que en 2001 menciona a la motivación como un impulso interior que empuja a la acción y determina a trabajar con características particulares y ofrece un marco social donde este mismo impulso conlleva a la contribución con el exterior. También mencionan que Bisquerra (2000) define a la motivación como un término que está relacionado con un proceso que lleva a ejecutar una conducta, donde intervienen múltiples factores para su activación, dirección, intensidad y coordinación de dicha conducta destinada a llegar a una meta.

De acuerdo a las distintas definiciones revisadas, se puede mencionar que entre ellas hay ciertos aspectos clave a considerar para conceptualizar la motivación, tales como que es aquello que antecede una conducta, capaz de darle una dirección y que su manifestación explica la intensidad, la persistencia, el inicio y conclusión de esta.

2.2. Teorías de la motivación

Navarro y Martín (2007) ofrecen un panorama de las teorías de la motivación a lo largo de la historia, comenzando con Descartes que explica el comportamiento del hombre en términos de impulsos naturales, de donde surge el enfoque psicoanalítico por parte de Freud que refiere a la motivación como una fuerza interna, en la que la energía psíquica es la que impulsa la conducta. Así, en un primer momento se habla de la motivación como voluntad, posteriormente como un instinto, para llegar al impulso.

A esto le siguen explicaciones desde modelos conductistas, refiriendo asociaciones de estímulo-respuesta, de refuerzos y castigos de los que dependía la acción del sujeto, es decir, si este como consecuencia de su acto recibe un incentivo, se genera interés o entusiasmo en él, por otro lado, si se sanciona el individuo se desmotiva.

Desde la perspectiva humanista, Abraham Maslow (1954; citado en Alonzo y Gonzales, 2015) es el principal teórico que postula una jerarquía de necesidades que cada persona satisface, representadas en una pirámide de cinco escalones, donde la base son las necesidades fisiológicas, seguidas de la seguridad y protección, aceptación, estima, culminando con la autorrealización. Aquí se ve a la motivación como la forma en que el sujeto va cubriendo cada peldaño, para al final alcanzar su máximo potencial.

A partir de un enfoque cognitivo-social, se desprenden de igual forma diferentes modelos que explican la motivación, entre estos se encuentran los siguientes:

Teoría de las atribuciones causales. Propuesto por Weiner en 1992, determinando la motivación de acuerdo a las explicaciones que se da el sujeto después del éxito o fracaso de una tarea, se generan dos procesos, el cognitivo con respecto a las expectativas que tendrán en situaciones similares que se le presentaran en el futuro, y en la parte emocional conforme el resultado que se obtiene aparecen sentimientos de felicidad, de orgullo o sorpresa si este es positivo y de tristeza cuando se falla. Clasifica las causas como: interna/externa, estable/inestable y controlable/incontrolable.

Teoría de la expectativa-valor. Sostiene que las personas se motivan cuando realizan actividades y se esfuerzan por lograr un alto desempeño para alcanzar una determinada meta si creen en su valor, y si lo que hacen contribuye a lograrlo y además hay un incentivo de por medio, entonces el esfuerzo habrá valido la pena. Explica la importancia de las creencias, hablando de estas como expectativas de éxito de sus propias habilidades. Mencionan cuatro factores que generan un alto valor en la actividad: relevancia, valor intrínseco, utilidad y coste.

Teoría del aprendizaje social Se centra en la autoeficacia, refiriéndose a esta como la percepción que tiene el sujeto de su propio desempeño, además de la ayuda de tutores externos. De acuerdo con Bandura (2006) existen diferentes fuentes que favorecen la autoeficacia, mencionando el seguimiento continuo, el aprendizaje vicario, la

persuasión verbal y el estado fisiológico y psicológico que presenta ante las distintas situaciones.

Teoría de las metas académicas. En esta se hace énfasis en las intenciones o razones, del compromiso, la elección y la continuidad de una actividad. Se diferencian dos tipos de metas, de aprendizaje que son aquellas que provocan cierta satisfacción sólo al llevar a cabo determinada tarea, realizarla en pro de desarrollar las habilidades propias o adquirir nuevas. Por otro lado, las metas de rendimiento se persiguen con el fin de demostrar las capacidades frente a las de otros, de recibir buenas críticas, o bien de mostrar que no se es peor que los demás con tal de no recibir malas críticas.

Teoría de la autodeterminación. Bajo la premisa de que el sujeto que asume y entiende sus propósitos, estarán más motivados a realizar las actividades que lo lleven a cumplirlo. Se centra en el grado en que un sujeto actúa, acorde a su estándar más alto de reflexión, comprometiéndose bajo un sentido de elección, es decir, de forma voluntaria. Distingue entre los tipos de motivación intrínseco, extrínseco y la amotivación. Considera de igual forma el valor de la tarea y las metas del sujeto.

Cano en 2008 menciona que el estudio de la motivación puede llevarse a cabo desde cuatro diferentes enfoques:

Conductual. Indica que la motivación es de tipo extrínseca, postulando que se basa en la obtención de recompensas externas, por lo que es de tipo instrumental para poder llegar a un objeto, a modo de incentivos. Por lo tanto, al elegir una carrera se hará con la finalidad de conseguir un estatus o bien un empleo que sea de buena remuneración.

Social. Refiere como base de la motivación que consisten en pensamientos y proyecciones sobre las posibles consecuencias que tendrá la elección de acuerdo con las experiencias que ha tenido, por lo que elegirá la carrera pensando en los posibles resultados con relación a la reacción de su medio externo.

Cognoscitivo. Este toma en cuenta la motivación de tipo intrínseca, como el interés, la curiosidad hacia la carrera, la satisfacción en el proceso de aprendizaje.

Humanístico. Refiere a la participación de la libertad del joven, la autodeterminación y el esfuerzo individual.

Una vez que se han mencionado los distintos enfoques y teorías que explican la motivación, se recuerda que esta investigación se centró en los postulados de Vallerand, Blais, Briere y Pelletier (1993) y Deci y Ryan (1985) citados por Becerra (2015), Nuñez (2006) y Stover et al. (2017), por mencionar solo los autores que se consideraron en este trabajo. Las principales premisas que refieren a la teoría de la autodeterminación corresponden a que lo deseable es un mayor nivel de motivación intrínseca que implica motivos escolares más perdurables debido a una mayor reflexión y significado de las actividades, un nivel bajo en la totalidad de la motivación es un fuerte indicador sobre la necesidad de intervención en su orientación educativa.

Desde la revisión teórica de Stover et al. (2017) deja muy en claro que la teoría de la autodeterminación se enfoca en la noción y tipos de metas, añaden que tiene una orientación empírico humanista, dado que someten sus hipótesis a prueba, no desde una postura mecanicista, sino delimitando al sujeto como ser humano activo, con una tendencia al crecimiento, a controlar los escenarios, mientras integra de forma coherente las nuevas experiencias en el sí mismo. Es decir, actúa constantemente en pro de conseguir eficacia, para satisfacer sus diferentes necesidades, desplazándose tanto en ambientes internos como externos, integrando durante este proceso fuerzas externas, sus emociones y estímulos propios, dentro de la estructura denominada “sí mismo”.

2.3. Tipos de motivación

Para fines de esta investigación, se dará un mayor énfasis en los tres diferentes tipos de motivación que se postulan en la teoría de la autodeterminación, que son definidas a continuación, con base en el trabajo de Núñez en 2006, que retoma las aportaciones de Ryan y Deci en 1985:

Amotivación. Corresponde al nivel más bajo de autodeterminación, se presenta en el momento en que el sujeto no encuentra un valor o significado entre sus acciones y las consecuencias de estos. Existe una sensación de incompetencia e incapacidad de llegar a conseguir el resultado que se desea.

Motivación extrínseca (ME). De carácter instrumental, se realiza una acción para obtener una recompensa. Cobra valor porque se conseguirá algo o se llegará a determinado objetivo. Dentro de este se encuentran cuatro subcategorías: La regulación externa, que corresponde al nivel menor de autodeterminación dentro de esta categoría, refiere a la acción para evitar un castigo o para obtener una recompensa. La introyección, aquí la conducta es parcialmente controlada por el exterior, se lleva a cabo para evitar ansiedad o demostrar su orgullo. La identificación, la conducta adquiere un valor importante de carácter personal, se percibe como elección propia. La ME integrada corresponde a la de mayor nivel de autodeterminación en este tipo de motivación. Es aquella que se da cuando la consecuencia coincide con los valores y necesidades del sujeto.

Motivación intrínseca (MI). Es el que tiene mayor grado de autodeterminación de los tres tipos de motivación, de igual forma tiene tres subcategorías: hacia el conocimiento, está relacionada con la satisfacción de aprender algo nuevo. La MI hacia el logro refiere al compromiso hacia una actividad solo por el placer de conseguir superar o alcanzar un nivel más alto. Y la MI hacia las experiencias estimulantes se da en el momento en que el sujeto realiza las actividades por experimentar sensaciones positivas.

Navea (2015) menciona que la motivación intrínseca puede definirse como aquella que parte de las necesidades de competencia y autodeterminación, está promoviendo la conducta y los procesos psicológicos con el fin de experimentar experiencias con estos dos elementos. En esta búsqueda de cumplir con nuevas metas pone de por medio sus intereses, habilidades, cumple con estos retos por la satisfacción de conseguirlos. Aterrizándolo en el

ámbito académico, el estudiante se interesa por la tarea en sí misma, cubriendo necesidades como la exploración y la curiosidad. Por otro lado, la motivación extrínseca se genera a través de recompensas que ofrece el exterior, adquiere la tarea un valor instrumental.

De manera frecuente se invita a motivar de manera intrínseca el aprendizaje, debido a que se considera que el utilizar de forma cotidiana estímulos externos se genera un aprendizaje impreciso, que con el tiempo llevan al estudiante a desinteresarse, no dar continuidad y descuidar el proceso. No obstante, ambos tipos de motivación son necesarios, su relación es compleja, pueden interactuar en un mismo plano, o las actividades en sí mismas pueden incluso variar de acuerdo con el momento y espacio. Tanto con la motivación intrínseca como en la extrínseca se puede aprender, pero se rescata que la primera genera mayor involucramiento del estudiante en actividades que favorecen el aprendizaje y también una mayor consciencia del proceso (Navea, 2015).

De la misma teoría de la autodeterminación se desprenden la teoría de la evaluación cognitiva, Deci y Ryan (2000; citado en Navea, 2015) mencionan que se relaciona la motivación intrínseca con el contexto del sujeto, postulando el impacto de las recompensas en la concepción de la autonomía y el control, refiriéndose a la información que recibe el sujeto, si esta afirma su competencia el control se percibe desde el interior, y en caso contrario disminuye su motivación intrínseca dando una percepción de control del exterior, sin posibilidad de intervenir.

Otra aportación de Ryan y Deci (2000; citado por Navea en 2015 y por Nuñez en 2006), es la teoría de la Integración Organísmica, la cual, incluye la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación. La premisa principal es que la motivación intrínseca es aquella que se relaciona con realizar una tarea por la satisfacción de cumplirla, lo que aumenta su percepción de tener la capacidad y recursos necesarios de enfrentarse a las actividades y obtener los resultados esperados. De tal forma la motivación extrínseca se presenta en cuatro niveles:

Regulación externa. La principal fuente de la motivación se encuentra en las recompensas y castigos que vienen con cada tarea. Ya sea para conseguirlos o evitarlos, respectivamente.

Introyección. Aunque la motivación se considera interna, las emociones y percepciones se influyen desde el exterior, puede darse por el juicio o aceptación de otros con respecto a la tarea. Se trata de salvaguardar su ego u orgullo, o bien evitar la culpa o ansiedad.

Regulación por identificación. Es de carácter principalmente instrumental, es decir se realiza en pro de conseguir otra meta personal del sujeto.

Regulación por integración. Las fuentes tanto internas como externas actúan en un mismo esquema, se involucra el sujeto para dar un sentido al sí mismo. La conducta se dirige acorde a los valores y necesidades del sujeto.

Núñez (2006) añade que dentro de la motivación intrínseca se pueden diferenciar tres tipos:

Hacia el conocimiento. Se lleva a cabo la tarea por la satisfacción de aprender cosas nuevas, satisfacer su curiosidad.

Hacia el logro. Se involucra en actividades por el placer de superar una nueva prueba, o alcanzar un nivel más alto.

Hacia las experiencias estimulantes. Se realiza la actividad con el fin de experimentar sensaciones positivas, en un plano intelectual o físico.

2.4. Evaluación de la motivación

Dentro del área educativa, para evaluar la motivación, de acuerdo con Navarro y Martín (2017) se pueden tener en cuenta diferentes factores que son fuertes indicadores, tales como: el valor de la tarea, este lo otorga el estudiante e influye en que finalice sus actividades, las expectativas, autopercepciones y creencias que se tienen sobre la actividad y la capacidad de realizarla, esto

puede ser con base en las actitudes, la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia o autodeterminación. Las atribuciones que genera ante los resultados que obtiene, la cual va variando, dependiendo de los éxitos o fracasos.

Por otro lado, la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un importante papel, dado que la calificación que se otorga a las actividades que realiza el sujeto implica el que continúe motivado o desista y pierda el interés. Otro aspecto relevante es la influencia de actores externos como los profesores o los compañeros de clase.

Para el presente trabajo, se utilizó la Escala de Motivación Educativa (EME), el cual es un cuestionario que permite evaluar la motivación escolar, específicamente la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación propuestas en la teoría de la autodeterminación.

2.5. Motivación escolar

Valenzuela et al. (2015) se refieren a la motivación escolar como aquella que dirige al alumno a ejecutar determinadas tareas que se le presentan en el ámbito escolar, estas son propuestas por el docente con el fin de llegar al aprendizaje de los contenidos. Advierten que la motivación escolar está relacionada con la activación de los procesos cognitivos con los que conseguirá aprender, por ello mencionan que el valor de la tarea, el sentimiento de competencia y los motivos fungen un rol importante, ya que estos dan pauta a activar tales recursos y lograr llegar al aprendizaje.

Edel en 2003 define la motivación escolar como un proceso que involucra variables de carácter cognitivo, conductual y afectivas, ya que participan las capacidades intelectuales del sujeto, la acción que ejecuta para conseguir determinadas metas, además de estar relacionada con la autoestima y reacciones ante los resultados.

Usán y Salavera en 2018 mencionan que la motivación escolar es el conjunto de creencias que tiene un estudiante acerca de sus objetivos y capacidades, que estas son indicadores de la importancia que le otorga a las metas y por lo

tanto explica la continuidad de ciertas conductas, añadiendo la concepción de Gaeta y Cavazos (2015) que habla de la voluntad que entra en juego para generar la disposición del estudiante por medio del interés.

2.6 Factores que influyen en la motivación escolar

Como se ha vislumbrado a lo largo de este capítulo la motivación es un constructo complejo, que desde las distintas posturas que lo han estudiado se pueden definir distintos elementos que intervienen y actúan sobre ella. Para Eccles et al. (1983; citado en González, 1997) la motivación académica puede depender de distintos valores: la importancia que genera en el alumno cumplir la tarea, si está se relaciona con las metas y valores que tiene y si estas afirman su autoconcepto o ayuda a resolver sus necesidades. Si la tarea implica una satisfacción por la realización de sí misma, es decir con un interés de carácter intrínseco, si también se percibe útil, además del costo que tendrá realizarlo, si este es percibido como muy exigente la motivación puede disminuir.

Dentro del modelo propuesto por Pintrich y De Groot (1990; citado en Navea, 2015) los factores que influyen van acorde a los componentes de expectativa, valor y afecto, en el primero intervienen las creencias sobre las propias capacidades para realizar la tarea, en el segundo la importancia e interés que implica el aprendizaje y, por último, las emociones al ejecutar las actividades. Recalcan de estos las autopercepciones del alumno como fundamentales sobre su apreciación de qué tan competente es para alcanzar el aprendizaje.

Por otro lado, Maehr (1982) en Navea (2015) explica que son tres los componentes que actúan en la motivación escolar:

Posibilidades de acción. En este se encuentran las orientaciones de las metas que tiene el estudiante, las cuales, establecen las distintas opciones a su alcance para alcanzar la tarea.

Autoconcepto. Incluye a su vez tres constructos, la identidad que se concibe desde su relación y comparación con los miembros del grupo, la

autonomía que está vinculado con la percepción que se tiene de los logros alcanzados por el mismo, y el sentido de competencia que refiere a las impresiones que posee de sus propias capacidades.

Metas. Se vislumbra a través del contraste de las necesidades que cumple al realizar la tarea, si la realiza por la satisfacción de aprender algo nuevo, por una recompensa o la aprobación del grupo.

Por lo tanto, al revisar las distintas perspectivas se puede vislumbrar que coinciden en que son distintos los factores que inciden en la motivación escolar, mencionando las expectativas, percepciones, valores, metas y emociones, cada una con sus contribuciones respectivas, no obstante, como González (1997) puntualiza, el intervenir en el autoconcepto académico modifica el enfoque del aprendizaje, cuando se realiza lo que denomina un “enfoque profundo” el estudiante se centra en el significado de la tarea y se asocia fuertemente con la motivación intrínseca, lo que incentiva en el alumno a organizar su información, leer e involucrarse con los contenidos y tareas por cumplir, caso contrario con aquellos estudiantes que dirigen su motivación por factores extrínsecos quienes tienden a únicamente repetir el contenido, cumplir con las actividades mediante un mínimo esfuerzo con el fin únicamente de recibir la recompensa. Además, mediante una reestructuración cognitiva menciona que se influye en las percepciones y creencias de sí mismos impactando positivamente en el aprendizaje.

Capítulo 3. Autoconcepto

Dentro de este capítulo se pretende explicar el autoconcepto, desde su definición, esclareciendo el uso de su terminología, dando paso a los aspectos que lo caracterizan, las dimensiones que diversos autores proponen que lo integran, así como el cambio que sufre a lo largo del ciclo evolutivo del individuo y por último se explica las distintas formas de evaluar el autoconcepto.

3.1 Definición de autoconcepto

García y Musitu en 2014 mencionan que el autoconcepto es producto de una actividad de reflexión que realiza el individuo, el concepto que tiene de él mismo de forma física, social y espiritual, lo definen con base en Rosenberg (1979) añadiendo que es todo el conjunto de pensamientos y sentimientos que un sujeto tiene sobre sí mismo.

Reynoso et al. (2018) hablan sobre la definición que González en 2002 ofrece del autoconcepto, refiriéndose a este como la conciencia que se tiene de sí mismo, lo que probablemente lleva al individuo a asumirse como una persona, por medio de un conjunto de autopercepciones desde referencias del medio externo.

En la revisión teórica que realizaron Cazalla y Molero en 2013 hace referencia al trabajo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), cuyo término lo definen como las percepciones que el sujeto tiene sobre sí mismo, recalcando que estas son producto de la interacción con los otros y además se basan en las atribuciones que hace de su propia conducta. Por otro lado, hablan de las aportaciones de Harter (1986) sobre la importancia que tiene cada uno de los componentes específicos que determinan el autoconcepto general o global, por lo que al realizar una autodescripción satisfactoria en distintos ámbitos esto implica un autoconcepto global positivo y viceversa.

Por otro lado, Pilar Saura (1996) hace hincapié en la tendencia de utilizar el autoconcepto para referirse a todas aquellas imágenes, sentimientos y rasgos

de un individuo que reconoce como propios. Además de que en ocasiones se limita a los aspectos cognitivos del sí mismo, diferenciando por ejemplo con la autoestima que refiere a aspectos de tipo evaluativos-afectivos. No obstante, esclarece que el término autoconcepto engloba en sí todos estos factores, sin separar lo cognitivo de la propia valoración.

Como se puede observar al leer las diferentes propuestas aquí expuestas, las principales características que se retoman en la definición del autoconcepto refieren a este como un conjunto de rasgos, pensamientos y sentimientos que un sujeto reconoce como suyos, estas autopercepciones lo definen en distintas dimensiones que son importantes de manera individual y también de forma global. Además, la autodescripción que se hace de sí mismo se va formando desde el medio exterior, tomando como punto de referencia las interacciones que tiene con otros.

3.2 Características de autoconcepto

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) citados por García y Musitu (2014) diferencian siete características del autoconcepto:

Organización. Esta se da a partir de la categorización que otorga un significado a las experiencias de un individuo, es decir que las vivencias del sujeto siguen una determinada estructura con categorías separadas acorde a lo que significan para él.

Multidimensional. La agrupación de las categorías del autoconcepto se separan en determinadas áreas: académica, aceptación social, atractivo físico, habilidades sociales y físicas.

Jerarquización. La estructura del autoconcepto al tener un significado adquieren cierta importancia para el individuo, la cual difiere según los valores y la edad del sujeto.

Estabilidad. De manera global el autoconcepto es estable, lo que depende de la ubicación jerárquica de las categorías, de tal forma las posiciones inferiores son más variables.

Experimental. El autoconcepto se construye a partir de la experiencia, se va diferenciando durante el ciclo de vida de la persona.

Evaluativo. Esta característica depende de cada sujeto y las situaciones. La valoración varía según las experiencias del individuo dependiendo su contexto cultural, social, la familia, educación, entre otros.

Distinguible. El autoconcepto es capaz de diferenciarse entre otros constructos con los que se le ha relacionado teóricamente.

García y Musitu (2014) hacen énfasis en la estabilidad y la maleabilidad, que caracterizan al autoconcepto, mencionan que en aspectos profundos permanece estático y en aquellos que son dependientes de factores externos es cambiante. Citan a Schwalbe (1993) quien explica que uno de los principales propósitos de las personas es el conseguir consistencia en sus creencias acerca de él mismo. Se busca con insistencia llegar a estabilidad y se resisten ante información que amenace su autoconcepto, por lo que dirigen su conducta a proteger, verificar y mantener este constructo.

Markus y Nurius en 1986 en García y Musitu 2014 mencionan una noción de autoconcepto en trabajo, postulando que no todas las propias representaciones o identidades que conforman el autoconcepto son accesibles en todo momento. Existe el autoconcepto actual o del momento, que se define como una alteración que está presente continuamente, de forma activa. Debido a esto el autoconcepto no se traslada de forma completa, sino se considera como un espacio, confederación o un sistema de autoconcepciones, del cual el sujeto construye un autoconcepto accesible, integrada de autoconcepciones nucleares, de las más inmediatas y recientes, modificadas por el medio o las emociones. Por lo tanto, se consigue una estabilidad en el autoconcepto cuando el conjunto de autoconcepciones es relativamente inalterable. En caso de que nuevas autoconcepciones aparezcan, no es motivo para que el autoconcepto particular se modifique, incluso pueden estar activadas distintas en el pensamiento y la memoria por lo que el autoconcepto se define como maleable, sólo que hay que tener en claro que dichos contenidos están en el autoconcepto accesible.

3.3 Dimensiones del autoconcepto

Existen dos posturas acerca de la multidimensionalidad del autoconcepto. Por un lado, algunos autores postulan que solo existe una dimensión que solo resaltan algunos aspectos generales, como Marx y Wynne en 1978 y Coopersmith en 1967. Y en el otro extremo se habla de múltiples dimensiones y jerarquías. Fitts (1965) por ejemplo refiere componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y componentes externos (físico, moral, personal, familiar y social). Shavelson, Hubner y Stanton (1976) recalcan la importancia de las relaciones sociales como la base del autoconcepto que se ven reflejadas en las atribuciones que realiza el sujeto a su conducta. Estos autores dividen el autoconcepto del adolescente en auto concepto académico y no académico, refiriendo componentes emocionales, sociales y físicos para este último.

García y Musitu (2014) definen las cinco dimensiones que conforman el autoconcepto:

Académico/laboral. Percepción que tiene una persona sobre su calidad del desempeño en su papel como estudiante y como trabajador. Se hace referencia a dos ámbitos en el que el sujeto se desenvuelve, pero no por separar de escenario, sino como un período acorde a la edad, es decir en el que se encuentre, ya que ambos son espacios de trabajo. Se basa en dos ejes, el primero acerca del sentimiento que, como estudiante o trabajador, según sea el caso, tiene sobre el desempeño de su rol desde los profesores o superiores y el segundo eje habla sobre las cualidades específicas que se valoran en este medio, como la inteligencia o la estima.

Social. Percepción que se tiene acerca del propio desempeño en las relaciones sociales. Los ejes dentro de esta dimensión refieren a la red social del individuo y a su capacidad para mantenerla y ampliarla, y a las cualidades importantes en las relaciones interpersonales como ser amigable y alegre. Se menciona dentro de este rubro que correlaciona positivamente con otros constructos como el ajuste psicosocial, el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico/laboral, con la

estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas y de forma negativa con aspectos como comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva.

Emocional. Percepción del estado emocional propio, de su reacción a situaciones específicas, donde está presente el compromiso. En ella existen dos aspectos que le brindan significado, el primero es la percepción general de su estado emocional y el segundo es ante situaciones particulares, donde el otro representa un rango superior. Un alto nivel en este tipo de autoconcepto implica que el sujeto controla sus emociones y responde de forma adecuada a las situaciones, por ende, con un autoconcepto bajo sucede lo contrario. Está relacionado con el autocontrol, el sentimiento de bienestar, la aceptación de los iguales, y de forma negativa con los síntomas depresivos, la ansiedad, el consumo de alcohol y cigarrillos y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral.

Familiar. Percepción que tiene la persona de su participación dentro del medio familiar, adquiere sus significados por dos fuentes, la primera de ellas son los padres, por medio de la confianza y el afecto. El segundo hace referencia al hogar con los dominios de felicidad, apoyo con su contraparte sobre no sentirse aceptado por los miembros de la familia. Este está relacionado con el rendimiento escolar/laboral, con el ajuste psicosocial, sentimiento de bienestar, integración escolar y laboral y con la conducta prosocial.

Físico. Percepción que se tiene sobre el aspecto físico y de su condición física, se basa en dos ejes, en la práctica deportiva en el ámbito social, físico y de habilidad, además del aspecto físico que refiere a la atracción. Su nivel alto implica la percepción física agradable, relacionándose con el autocontrol, percepción de bienestar, rendimiento deportivo, la motivación de logro y con la integración social y escolar. De forma negativa, se relaciona con el desajuste escolar y la ansiedad.

En la investigación realizada por Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) explican al autoconcepto desde cuatro dominios, desarrollando las dimensiones de cada

uno de ellos, basándose en investigaciones previas y escalas con las que se han evaluado:

Físico. Dentro de este autoconcepto se encuentran la habilidad física, habilidad deportiva y apariencia física, competencia física, forma física y salud, fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, condición física, aspectos que coinciden en adolescentes y el adulto joven, no tanto así con personas adultas por lo que se añade la capacidad funcional y la percepción de la salud y la enfermedad.

Personal. Es de los dominios con una presunta menor investigación, lo llegan a definir como la percepción de los propios valores del individuo, el sentimiento hacia su adecuación y su valoración independiente del físico y los otros, en él se incluyen las dimensiones de autoconcepto ético-moral considerando en qué grado la persona se percibe como honrada, autoconcepto emocional relacionado con el ajuste y regulación de emociones, de la autonomía siendo el grado en que percibe que decide en función del criterio propio, y de la autorrealización que está vinculado al logro de sus objetivos de vida.

Social. En este se toman en cuenta las habilidades sociales, la aceptación social resultado de la comparación con los otros, competencia o aceptación social explicada como popularidad con los pares. En general, este autoconcepto se diferencia de acuerdo con la percepción de las habilidades con respecto a las interacciones por lo que se valora en los diferentes contextos.

Académico. Este se puede dividir en la percepción del sujeto según las materias escolares que cursa, (inglés, historia, matemáticas, ciencias o artes). Se menciona que con el paso del tiempo el autoconcepto académico adquiere mayor precisión interna.

Como se puede observar, los autores que proponen un modelo multidimensional coinciden en una esfera académica y no académica, tomando en cuenta en la primera una diferenciación de los contenidos escolares, discrepando de la segunda que considera el ámbito social, emocional, familiar y

el físico. Considerando la etapa de desarrollo que atraviesan los estudiantes durante el nivel medio superior y la gran gama de cambios que se presentan a nivel físico, psicológico y social, la importancia que adquiere el estudio del autoconcepto global incrementa, ya que como se ha mencionado en los párrafos anteriores, se ha estudiado desde un sentido académico, y resulta imperante el explorar las distintas esferas en que el estudiante se desarrolla y distinguir cómo se comportan tanto la motivación como el autoconcepto en cada una de ellas .

3.4 Evolución del autoconcepto

Como parte de las características del autoconcepto de este capítulo, se mencionaba la serie de cambios a los que se ve expuesto a lo largo del desarrollo evolutivo del individuo, Pilar Saura en 1996 continuando con tal premisa explica que conforme avanza la edad el sujeto va interactuando con el entorno va cambiando, evolucionando, y con ello se espera que alcance un nivel más alto en cuanto a complejidad, organización y estabilidad y con ello, la percepción que posee de sí mismo tenga estas mismas características. Cada una de las dimensiones que conforman el autoconcepto se van diferenciando, integrando y jerarquizando, a lo largo del desarrollo vital se va cambiando de focalización, por lo que en cada etapa puede existir una predominancia de unos aspectos sobre otros. Ofrece un panorama de la evolución del autoconcepto a partir de un esquema de seis etapas:

Emergencia del sí mismo (0 a 2 años). Durante este lapso la imagen corporal es la más importante, se lleva a cabo la diferenciación entre el sí mismo y los otros. Se desarrolla a partir de la interacción del niño con los adultos cercanos a su contexto. De manera paulatina se integrarán imágenes cada vez más profundas que darán pauta a la entrada de otras dimensiones y de la percepción de ser valioso o amado.

Confirmación de sí mismo (2 a 5 años). Están presentes la interacción con los adultos y el inicio del contacto con otros niños, lo que apoya a afirmar un poco más el sí mismo. El sentido de identidad toma forma a

través de la oposición, el comportamiento imitativo, posesiones y lenguajes, entendiéndose como el negativismo que da paso a la individualidad, la necesidad de identificación con cierto tipo de roles y la diferenciación con pronombres entre lo que es propio y aquello que reconoce en él, que reflejan una conciencia más definida.

Expansión del sí mismo (5 a 10-12 años). El ingreso a su etapa escolar les exige la adaptación a nuevas situaciones, hay un vasto incremento de las percepciones de sí mismo. Resultan cambios en distintos ámbitos, se introduce a la escuela, llegan los amigos, se modifica la familia, deja entrever esta etapa la falta de organización de las percepciones hasta ese momento adquiridas en la etapa anterior. Se vislumbra variación en la jerarquía de las dimensiones, con su aumento constantemente se organizan y cambian de importancia.

Diferenciación del sí mismo (10-12 a 18-20 años). Con la expansión, maduración física, el cumulo de nuevas experiencias académicas, la adquisición de cierto grado de autonomía, producen una reformulación y diferenciación en el sí mismo. Las percepciones adquieren mayor profundidad y agudeza, se tornan más abstractas e ideológicas, que con el paso del tiempo se convertirán en la única identidad, ya que el adolescente hará suyos determinados criterios que formarán parte del resto de su vida. Las percepciones aumentan en cantidad, calidad y consiguen relacionarse más entre ellas.

Madurez del sí mismo (20 a 60 años). El cambio de las autopercepciones se va modificando de acuerdo con los resultados de las experiencias en cada ámbito del individuo, si estas tuvieron éxito o fracaso, en lo laboral, familiar, etc. El autoconcepto hasta la edad de 40 o 45 se encontrará una inclinación al interés social, después de ellos esto se reemplaza con un enfoque hacia los procesos individuales.

El sí mismo en edades avanzadas (60 a más años). Es compleja la descripción del autoconcepto para este rango de edad, no obstante, se observan reformulaciones que están relacionadas con el envejecimiento, la percepción de las capacidades físicas, la salud y la enfermedad, aspectos

mencionados en los dominios descritos de Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), además del impacto que producen las pérdidas experimentadas en los distintos ámbitos como familiar, laboral, social, etc.

A la vez que se lucha por la consistencia del autoconcepto, ocurren cambios temporales y modificaciones permanentes. Esto debido a que se atraviesa por etapas críticas, períodos importantes que orillan a asumir nuevos roles y adaptarse a las demandas (Banaji & Prentice, 1994). Un estadio que resulta determinante es la adolescencia, en el cual se presentan múltiples cambios y esencialmente es el momento en que se consolida la identidad. Con el paso de los años, se presenta mayor comprensión del sí mismo, con más precisión se define su intención, determinación y reflexión, lo que permite unificar sus categorías. Este proceso de integración se da de manera progresiva, donde se rechaza o acepta la información de las nuevas vivencias.

Alexander y Knight (1971; citado en García y Musitu, 2014) mencionan que, de la misma forma en que el paso de las etapas del desarrollo evolutivo y las nuevas experiencias producen cambios en el autoconcepto, hay eventos de transición específicos que lo modifican de manera posiblemente permanente como el ser madre, el acceso a la universidad o la incorporación al mercado laboral. Por otro lado, el medio social altera de manera temporal el autoconcepto, por lo que con ello se le atribuye una naturaleza dinámica y adaptativa, de tal forma que pueden surgir identidades durante encuentros sociales particulares o puede tener tantos significados como grupos de personas en los que este inmerso el sujeto.

3.5 Evaluación del autoconcepto

González y Tourón (1992) mencionan diferentes formas de evaluar el autoconcepto, que debido a las diferentes concepciones con las que se ha delimitado el autoconcepto van variando acorde al enfoque. Comienzan diferenciando dos técnicas: la autodescriptiva y los métodos de inferencia.

La técnica autodescriptiva tiene su base principalmente en el autoinforme, este puede ser verbal o escrito por la persona. El autoinforme a su vez puede

categorizarse en un método no estructurado llamado “de final abierto”, donde la descripción es libre, contrario al autoinforme de final cerrado donde al participante se le proporciona un cuestionario, inventario, o bien una escala con afirmaciones que indicará si lo describen o no, dentro de esta modalidad se encuentran las escalas de rating que consiste en mencionar frases o adjetivos y la respuesta corresponde a una escala tipo Guttman, Likert o a un tipo Check list.

También se encuentra la técnica del diferencial semántico, en la que se le presentan a la persona dos adjetivos opuestos entre sí y tiene que escoger cuál lo describe más, con este método se pueden crear perfiles con base en las funciones que evalúa que son el cómo se percibe. Cómo le gustaría ser y cómo lo perciben los demás. Otra técnica es la llamada “Q” en la que se le pide clasificar términos o afirmaciones en grupos o bloques, acorde a su importancia o el grado en que se siente identificado.

En los autoinformes no verbales, puede utilizarse el método de lápiz y papel, o mostrar distintos imágenes o fotografías que representan el significado de los ítems, se puede leer el enunciado y se solicita que marquen si se sienten identificados.

Otro de los métodos para evaluar el autoconcepto es la observación o inferencial, puede realizarse por uno o varios investigadores, donde al observar la conducta del sujeto deducen el autoconcepto. Una de las modalidades poco usuales es la entrevista, no obstante, los autores refieren ser práctico en el ámbito de la orientación y en clínica, en estudios más individuales. Los mismos autores postulan que la mejor forma para evaluarlo corresponde al autoinforme. Dado que se eligió un modelo multidimensional, en el presente estudio se midió el autoconcepto con la Escala de Autoconcepto AF-5 de García y Musitu (2014), tipo Likert por lo que correspondería al método del autoinforme de final cerrado.

Una vez que se ha revisado la estructura del nivel medio superior en México, los distintos aportes teóricos dentro de la motivación escolar y el autoconcepto, se da paso al siguiente capítulo en el cual se explican algunas de las investigaciones más recientes sobre la motivación escolar y el autoconcepto.

Capítulo 4. Estado del conocimiento

A continuación se hace referencia a las investigaciones más recientes que abordan la motivación escolar y el autoconcepto, tomando en cuenta como característica principal de la muestra una edad similar a la de este estudio (15-19 años).

Sobre la motivación escolar, desde la teoría de la autodeterminación que es la base de donde parte el presente trabajo, se encontró el trabajo de Aquino et al. (2017), quienes compararon la motivación escolar en estudiantes de la ciudad de Ayacucho, Perú, de acuerdo al sexo y centro educativo, con una muestra de 452 alumnos de 14 a 17 años, donde la motivación escolar fue evaluada de igual manera con la Escala de Motivación Educativa, adaptada por Becerra y Morales en 2015. En esta investigación se encontró que las mujeres demuestran un mayor nivel de motivación intrínseca y extrínseca y los hombres mayor puntuación en amotivación, además que las escuelas públicas presentan mayor motivación escolar que las instituciones privadas.

Otra aportación es el artículo de Usán y Salavera en 2018 donde se analizó la relación entre motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en una muestra de 3512 estudiantes de educación secundaria obligatoria en la provincia de Zaragoza, España, cuya edad se encontraba entre los 12 y 18 años, utilizaron la Escala de Motivación Educativa, la Traid Meta-Mood Scale-24 y las calificaciones de los alumnos para evaluar las variables correspondientes.

En el estudio antes mencionado revelaron que la inteligencia emocional correlacionó de manera positiva con la mayoría de motivaciones intrínsecas y extrínsecas, especialmente en las dimensiones de atención y regulación emocional, la amotivación correlacionó de manera negativa con la atención emocional, la claridad emocional y con la regulación emocional. Por otra parte, el rendimiento académico correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la motivación escolar, (en mayor medida con la motivación intrínseca), y también con todas las dimensiones de la inteligencia emocional. La amotivación correlacionó negativamente con el rendimiento escolar. Por último, estos autores mencionan que la motivación intrínseca hacia el

conocimiento, la regulación emocional y la amotivación actúan como variables con valor predictivo sobre el rendimiento académico, esta última de manera negativa.

En el caso del autoconcepto, en el artículo de Martínez y González (2017) relacionan esta variable con la práctica de actividad física y el rendimiento escolar en una muestra de 115 adolescentes, cuya edad oscilaba los 12 y 16 años en una institución educativa de España. Utilizaron la Escala de Autoconcepto AF-5, la Escala de prosocialidad en adolescentes y adultos, la Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco y diferentes calificaciones de los alumnos. Dentro de los resultados de ese estudio, es importante mencionar que no encontraron diferencias significativas entre géneros con respecto a las relaciones sociales ni en el autoconcepto académico, social, emocional y familiar, no obstante en el autoconcepto físico sí se encontraron diferencias, siendo los hombres los que presentan un mayor nivel que las mujeres.

Martínez y Gonzalez (2017) mencionaron que se encontró una correlación positiva y significativa entre: la práctica de actividad física y el autoconcepto físico, de igual manera entre el autoconcepto académico, el autoconcepto físico y el rendimiento académico de las materias relacionadas con la Lengua y Literatura, el Inglés y las Ciencias Sociales. Además afirman que la propia percepción de la relación social tiene una relación positiva y significativa con el autoconcepto físico.

En 2018, Reynoso et al. estudiaron la relación entre el autoconcepto y el apoyo social, en una muestra conformada por 567 estudiantes de un bachillerato tecnológico ubicado en Jalisco, México, con edades entre los 14 y 20 años. Para medir las variables hicieron uso de la Escala de Autoconcepto AF-5) y la Escala de Apoyo social familiar y amigos (AFA-R). Como resultados significativos dentro de dicha investigación se puede mencionar que encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en el autoconcepto total, el autoconcepto emocional, el autoconcepto físico y el apoyo de amigos, donde los hombres presentaron mayores niveles, excepto en la última siendo las mujeres las que obtuvieron puntuaciones más altas. Con

respecto a las correlaciones, encontraron relaciones positivas entre el total de apoyo social y el autoconcepto global, asimismo relaciones positivas entre las dimensiones de ambas variables, excepto en el autoconcepto emocional.

El autoconcepto en adolescentes también fue motivo de investigación en 2019 para Malca y Rivera, y en 2020 para Estrada y Mamani, ambos trabajos relacionaron esta variable con el clima social familiar en estudiantes de Perú, utilizando la Escala de Autoconcepto AF-5 y la Escala del Clima Social Familiar (FES). El primer estudio tuvo una muestra de 189 alumnos cuyas edades oscilaban entre los 12 y 17 años, el segundo contó con 231 adolescentes de 11 a 17 años. En los dos se encontró una relación positiva y significativa entre las variables y los estudiantes presentaron un nivel medio en el autoconcepto y el clima familiar.

En el trabajo de Malca y Rivera (2019) correlacionaron de manera positiva y significativa las dimensiones del clima social familiar y el autoconcepto, (relación con autoconcepto familiar y físico); desarrollo con autoconcepto académico, social, familiar y físico, y estabilidad con autoconcepto académico, emocional, familiar y físico). Además mencionan que existe relación entre el sexo y el autoconcepto total, el autoconcepto emocional y el autoconcepto físico. Por otra parte, Estrada y Mamani (2020) mencionaron que existe una relación positiva entre el clima social familiar y las dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico).

Después de revisar las diferentes aportaciones recientes que existen al respecto de las dos variables de interés (motivación escolar y autoconcepto) se desarrollará el apartado que contiene el método y técnicas de investigación del presente trabajo.

Método y técnicas de investigación

Contexto

La presente investigación se realizó en una Escuela Preparatoria Oficial, ubicada en el municipio de Zumpango, Estado de México, resaltando que el periodo en el que se llevó a cabo corresponde a los meses del año 2020 durante la pandemia derivada de la enfermedad por coronavirus 2019 o COVID-19, la cual se ocasiona por el virus SARS-COV-2, coronavirus del síndrome respiratorio agudo grave tipo 2.

Ramírez (2010) menciona que Zumpango es uno de los 125 municipios que pertenecen al Estado de México, se localiza al noreste de este. Limita al norte con el municipio de Hueypoxtla, al noreste con Tequixquiac, al oeste con Huehuetoca, al sur con Melchor Ocampo, al suroeste con Teoloyucan, al sureste con Jaltenco y Nextlalpan, al este con Tecámac y al noreste con el municipio de Tizayuca que pertenece al Estado de Hidalgo.

Con respecto a su población, cuenta con 199,069 habitantes, de los cuales 96,154 son hombres y 102,915 son mujeres, la mayor parte es joven, los menores de 14 años representan un 31.97% de la población, de 15 a 29 años un 26.46%, la población de 30 a 59 años representa un 35.54% y solo el 6.02% de la población total tiene más de 60 años, es decir, más de la mitad de la población es joven (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010).

Su cabecera municipal se encuentra en Zumpango de Ocampo, ciudad cuyas principales actividades económicas son del sector terciario: agricultura, comercio y servicios. Acorde con la Ley General de Desarrollo Social, el 40.3% de la población se encuentra en situación de pobreza moderada y el 9.57% en pobreza extrema (Ramírez, 2010).

De acuerdo con la Estadística Básica Municipal del Sector Educación 2013-2014 (2015) este municipio cuenta 275 instituciones educativas, entre ellas 80 centros de educación preescolar, 88 primarias, 47 secundarias, 23 escuelas de nivel medio superior y 8 instituciones de educación superior que atienden a 67,259 alumnos en total, con 2,884 docentes. El 1.87% de la población de 15

años o más es analfabeta, tiene un grado de escolaridad de 9.5 años, con un porcentaje de rezago educativo de 9.5%.

El nivel medio superior en el municipio de Zumpango atiende a 4,237 alumnos, por medio de 343 docentes, en 23 instituciones que abarcan: 13 bachilleratos generales, 9 bachilleratos tecnológicos y una escuela de profesional técnico. Tiene un porcentaje de retención de 90.44%, por ende, un índice de deserción de 9.56%. Dentro de las escuelas más representativas se encuentran las Escuelas Preparatorias Oficiales 252, 331, 276, 53 y la Anexa a la Normal, la Escuela Preparatoria Regional de Zumpango, los Centros de Bachillerato Tecnológico 2, 3, 4, 5, 6, 7 y Marcos Moshinsky, el Colegio de Bachilleres del Estado de México 42, el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 118, la Escuela Militar de Tropas Especialistas de la Fuerza Aérea, entre otros institutos de carácter privado (Instituto de Información Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México [IGECEM], 2015).

Enfoque

El enfoque de la presente investigación es de tipo cuantitativo, el cual utiliza la recolección y análisis de datos para contestar a las preguntas de investigación y comprobar una hipótesis, esto lo lleva a cabo con base en la medición numérica, mediante el análisis estadístico; tanto descriptivo como inferencial, esto con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar una teoría.

Con el enfoque cuantitativo se pretende llegar a generalizar los resultados encontrados en determinada muestra a una población mayor, de igual forma que el estudio en un momento futuro pueda tener una réplica. Busca explicar y llegar a predecir el objeto de estudio, a través de regularidades y relaciones causales de las variables de estudio. Los datos generados poseen estándares de validez y confiabilidad, si se sigue con el proceso de este enfoque, lo que permite que las conclusiones de la investigación contribuyan a generar conocimiento (Hernández et al., 2010).

Debido a que la teoría elegida para el estudio de la motivación corresponde a una perspectiva cognitiva-social, el enfoque metodológico que más se adapta a los postulados que esta ofrece es el de corte cuantitativo. Por lo que se recolectaron los datos mediante un cuestionario sobre motivación escolar y otro de autoconcepto, se llevó a cabo un análisis estadístico de estos y generaron conclusiones para probar las hipótesis.

Diseño y alcance

La presente investigación es de corte no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas, es transversal debido a que la recolección de datos fue en un solo momento, de alcance correlacional (Hernández et al., 2010).

Muestra

Con respecto a la muestra de la investigación, esta fue de tipo no probabilística, intencional o de conveniencia (Hernández et al., 2010). Se contó con un total de 112 participantes, de los cuales 69 se identificaron como mujeres y 43 como hombres, con edades entre 15 y 19 años, con una edad media de 16.31, (DE=1.02).

Criterio de inclusión. Ser estudiante inscrito a la institución en el momento en que se aplique el instrumento, que cumpla con el rango de 15 a 19 años.

Criterio de exclusión. Que el estudiante exprese no desear ser partícipe de la presente investigación.

Criterio de eliminación. Se eliminarán a aquellos que no hayan contestado al 100% los instrumentos, es decir, aquellos que hayan dejado los instrumentos incompletos; así como, aquellos que retiren su consentimiento de participación.

Instrumentos

Motivación escolar

Para el presente estudio se utilizó como instrumento de medición la Escala de Motivación Educativa, versión en español, (EME-E), adaptada y validada por Becerra y Morales en 2015, para población mexicana de estudiantes que cursan nivel medio superior. La versión que retomaron fue la correspondiente a Núñez 2006, donde cada reactivo responde a “¿Por qué asistes a la universidad?” modificado por: “¿Por qué asistes a la escuela?”. Considerándola una escala confiable: $\alpha = .930$, además de válida, donde los pesos factoriales fueron significativos con valores mayores a .40. En 2018 Cuellar y colaboradores, realizaron una validación más en un bachillerato de Tampico, donde la validez de constructo se llevó a cabo con un análisis factorial confirmatorio y la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, cuyos resultados fueron 0.902 y menor a 0.05, respectivamente.

Es un cuestionario que permite evaluar los distintos tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación), dentro del constructo de la autodeterminación en el ámbito educativo. De igual forma ha sido capaz de predecir la conducta de abandono escolar.

Este cuestionario está conformado por 28 reactivos, distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una, que evalúan los tres tipos de motivación:

- Motivación intrínseca (MI): conocimiento (5, 12, 19, 26), logro (6, 13, 20, 27) y experiencias estimulantes (7, 14, 21, 28).
- Motivación extrínseca (ME): regulación externa (2, 9, 16, 23), introyección (3, 10, 17, 24) e identificación (4, 11, 18, 25).
- Amotivación: (1, 8, 15, 22).

Las respuestas se registraron con una escala tipo Likert de cuatro opciones que son: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 Casi en desacuerdo, 3 Casi de acuerdo y 4 Totalmente de acuerdo y se califican de manera directa excepto en los reactivos correspondientes a la amotivación que se califican de manera

inversa. Una mayor puntuación representa un alto nivel de motivación, la puntuación alta en la motivación de tipo intrínseca indica una alta autodeterminación, en motivación extrínseca un alto condicionamiento externo y en amotivación una falta de motivación. Con una puntuación media se recomienda el desarrollo de motivación intrínseca. Una puntuación baja señala que el alumno requiere de intervención en su orientación motivacional.

Autoconcepto

El autoconcepto de los estudiantes se midió por medio de la Escala de Autoconcepto AF-5 de García y Musitu (2014). Con una fiabilidad en el estudio de Bustos, Oliver y Galiana en 2015 de $\alpha = .73$, en Carranza y Bermúdez-Jaimes (2017) las escalas oscilaron entre $.771$ y $.835$, además un alfa de $\alpha = .82$ en el trabajo de Esnaola, Rodríguez y Goñi en 2011. Aplicada específicamente en población mexicana en 2014 por Ibarra, Jacobo, Armenta y Lizárraga con un alfa de $\alpha = .85$, también por Salum-Fares et al. (2012) con un alfa de $\alpha = .88$ en un estudio con estudiantes de secundaria.

Esta escala consta de 30 ítems, que agrupan cinco dimensiones de seis afirmaciones cada una:

- Autoconcepto académico: 1, 6, 11, 16, 21 y 26.
- Autoconcepto social: 2, 7, 12, 17, 22 y 27.
- Autoconcepto emocional: 3, 8, 13, 18, 23 y 28.
- Autoconcepto familiar: 4, 9, 14, 19, 24 y 29.
- Autoconcepto físico: 5, 10, 15, 20, 25 y 30.

Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert de cinco opciones que son: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 Casi en desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 Casi de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo y se califican de manera directa excepto en los reactivos 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28 que se califican de manera inversa. Una mayor puntuación representa un alto autoconcepto, el total del cuestionario arroja el puntaje del autoconcepto global y cada dimensión puede evaluarse sumando los reactivos correspondientes.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se siguió el siguiente procedimiento:

1. Primeras redacciones sobre qué tema y por qué, su importancia y relevancia.
2. Revisión bibliográfica sobre los trabajos que contenían información acerca de las variables de estudio (motivación y autoconcepto).
3. Delimitación del tema, estructurando la base del planteamiento y justificación, pregunta de investigación, objetivos e hipótesis.
4. Recopilación de datos referentes al contexto donde se realizó la investigación.
5. Elección de enfoque, diseño de estudio y muestra.
6. Búsqueda de instrumentos válidos y confiables para la evaluación de las variables.
7. Redacción de la propuesta para el análisis de datos.
8. Establecimiento de los aspectos éticos a considerar para realizar la recolección de datos y su tratamiento.
9. Redacción de los antecedentes teóricos.
10. Profundidad en cada capítulo del marco teórico.
11. Solicitud de permiso ante la institución educativa a nivel medio superior para recolección de datos.
12. Aceptación por parte de la directora de la institución.
13. Organización de los tiempos para la aplicación de los instrumentos.
14. Presentación ante los estudiantes de los cuestionarios, mediante la aplicación de Google Forms.
15. Explicación de alcance y objetivos de la investigación a los alumnos.
16. Aplicación gradual de los instrumentos.
17. Revisión de la resolución adecuada de los cuestionarios.
18. Agradecimiento a las autoridades de la institución y participantes en general.
19. Tratamiento de los datos recabados, por medio del análisis estadístico descriptivo e inferencial.
20. Análisis de los resultados, redacción de discusión y conclusiones.

Análisis de datos

Los datos que se obtuvieron de ambos instrumentos se capturaron y organizaron en el programa estadístico SPSS versión 19. Para el análisis de los datos descriptivos para las variables de motivación escolar y autoconcepto se implementaron frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. Para analizar la relación entre la motivación escolar y el autoconcepto se utilizó la prueba paramétrica correlación de Pearson. Finalmente para evaluar las diferencias entre la motivación escolar y el autoconcepto de acuerdo al sexo de los participantes, se utilizó la T de Student para muestras independientes.

Consideraciones éticas

Se condujo la investigación competentemente, respetando la dignidad de los participantes, resguardando su integridad y bienestar, y acatando conscientemente los lineamientos éticos del Código ético que ofrece la Sociedad Mexicana de Psicología en 2010 y la Asociación Americana de Psicología en 2002 y sus enmiendas en 2010.

Para recabar la información necesaria de esta investigación se aplicaron dos cuestionarios para recabar información acerca de la motivación y el autoconcepto de cada estudiante. Tal aplicación requirió de tiempo y atención por parte del participante, sin embargo, éste se organizó en conjunto de la directora de la institución con el fin de no interrumpir las labores de este.

Toda la información que el participante plasmó tiene un carácter completamente confidencial, fue de uso exclusivo de la investigadora y la asesora, quien dio revisión y las pautas para el óptimo tratamiento de los instrumentos. Se garantiza que los datos no fueron utilizados por personas ajenas al estudio, ni con propósitos diferentes a los establecidos.

Se recalcó al participante otorgar información verdadera y contestar de manera sincera, para poder cumplir con los objetivos de la investigación. Al concluir, los resultados más representativos del presente estudio se hicieron llegar a las autoridades correspondientes.

Resultados

En este apartado de la tesis se presentarán los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos para medir la motivación escolar y el autoconcepto en los estudiantes del nivel medio superior de una Preparatoria Oficial del municipio de Zumpango, comenzando con los datos demográficos que incluyen el sexo de los participantes, la edad y el semestre que cursan. Posteriormente se podrán visualizar los resultados del instrumento “Escala de Motivación Educativa, versión en español (EME-E) de manera general y en sus 7 dimensiones:

- Motivación intrínseca hacia el conocimiento.
- Motivación intrínseca hacia el logro.
- Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes.
- Motivación extrínseca de regulación externa.
- Motivación extrínseca de introyección.
- Motivación extrínseca de regulación por identificación.
- Amotivación.

Seguido del instrumento “Escala de Autoconcepto AF-5”, de igual forma, de manera global y en sus 5 dimensiones:

- Autoconcepto académico.
- Autoconcepto social.
- Autoconcepto emocional.
- Autoconcepto familiar.
- Autoconcepto físico.

En ambas variables (motivación escolar y autoconcepto) se muestran las frecuencias, medias, desviaciones estándar y la comparación de los resultados de acuerdo con el sexo de los participantes, mediante una T de Student para muestras independientes. Posteriormente se encontrará la sección de correlaciones, en la que se desarrollan los resultados al relacionar la motivación escolar y el autoconcepto de los estudiantes de nivel medio superior y por último se encuentran las correlaciones separadas por sexo del participante.

Características de la muestra

A continuación, se presentan los datos sociodemográficos del presente estudio: en total participaron 112 estudiantes de una Escuela Preparatoria Oficial del municipio de Zumpango, de los cuales 69 son mujeres (61.6%) y 43 son hombres (38.4%). (Tabla 1)

Tabla 1.

Frecuencias sexo de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	69	61.6
Masculino	43	38.4
Total	112	100.0

Las edades oscilaban entre 15 y 19 años, con una media de 16.31 y desviación estándar de 1.02. (Tabla 2)

Tabla 2.

Frecuencias de edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15	28	25.0
16	37	33.0
17	33	29.5
18	12	10.7
19	2	1.8
Total	112	100.0

Participaron 22 alumnos de primer semestre (19.64%), 45 de tercer semestre (40.17%) y 45 de quinto semestre (40.17%) (Tabla 3).

Tabla 3.

Frecuencias Semestre

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Primero	22	19.64
Tercero	45	40.17
Quinto	45	40.2
Total	112	100.0

Motivación escolar

De los resultados obtenidos en el análisis estadístico de la Escala de Motivación Escolar, se obtuvo un alfa de Cronbach total de $\alpha=0.88$, la dimensión con un mayor valor fue la motivación extrínseca de regulación por identificación (0.80) y la más baja fue la motivación extrínseca de regulación externa (0.28). (Tabla 4)

Tabla 4.

Alfa Motivación escolar

Dimensión	Alfa de Cronbach
Motivación escolar	0.88
Motivación intrínseca hacia el conocimiento	0.75
Motivación intrínseca hacia el logro	0.75
Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes	0.69
Motivación extrínseca de regulación externa	0.28
Motivación extrínseca de introyección	0.78
Motivación extrínseca de regulación por identificación	0.80
Amotivación	0.78

La media total del instrumento de motivación escolar fue de 99.97 y una desviación típica de 9.73. La dimensión con mayor media fue la motivación intrínseca hacia el conocimiento (14.59) y la menor fue la amotivación (5.76) con desviación típica de 1.79 y 2.63, respectivamente. (Tabla 5)

Tabla 5.

Medias Motivación escolar

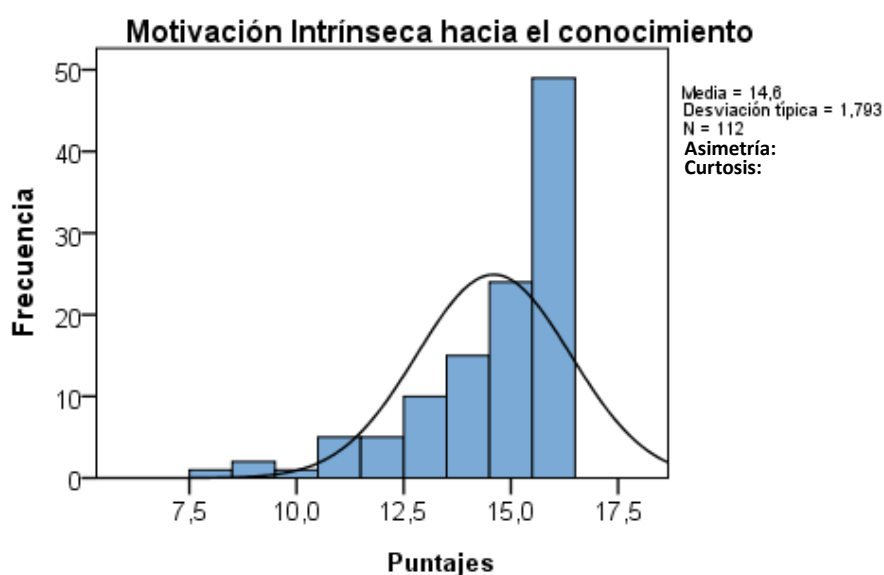
	Motivación escolar	MI Conocimiento	MI Logro	MI Experiencias	ME Regulación	ME Introyección	ME Identificación	Amotivación
Media	99.97	14.59	14.39	13.59	14.61	13.94	14.58	5.76
Desv. Típ.	9.73	1.79	1.85	2.11	1.38	2.41	2.07	2.63

Ahora se presentarán los resultados de cada subescala del instrumento de motivación escolar:

En la motivación de tipo intrínseca hacia el conocimiento obtuvo una media de 14.59, una desviación estándar de 1.79, una asimetría de -1.53 y una curtosis de 2.09. Se obtuvieron puntuaciones altas, los datos se aglomeraron a la derecha y la curva es asimétrica negativa, leptocúrtica. (Figura 1)

Figura 1.

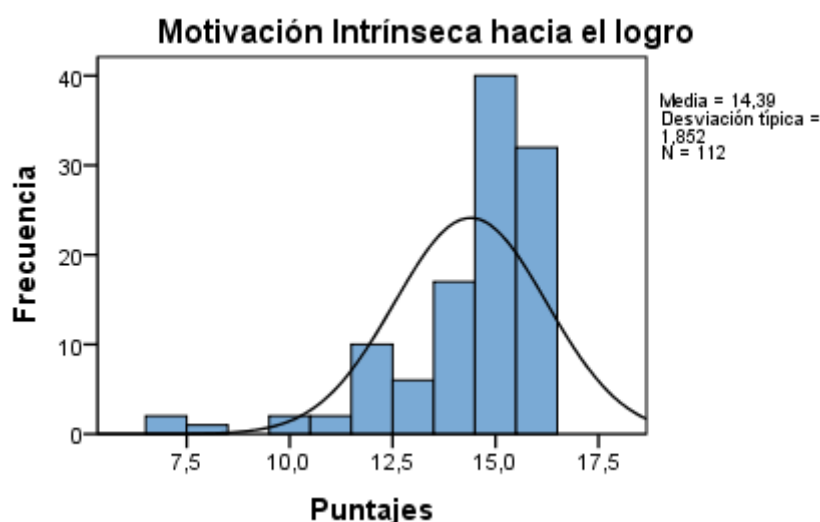
Histograma Motivación Intrínseca hacia el conocimiento



En la motivación de tipo intrínseca hacia el logro con una media de 14.39, una desviación estándar de 1.85, una asimetría de -1.92 y una curtosis de 4.37. Se observa una curva asimétrica negativa y leptocúrtica con mayor tendencia a las puntuaciones altas. (Figura 2)

Figura 2.

Histograma Motivación Intrínseca hacia el logro



En la motivación de tipo intrínseca hacia las experiencias estimulantes posee una media de 13.6, una desviación estándar de 2.11, una asimetría de -0.93 y una curtosis de 0.79. La distribución se nota asimétrica negativa, con acumulación de datos a la derecha, con curva leptocúrtica. (Figura 3)

Figura 3.

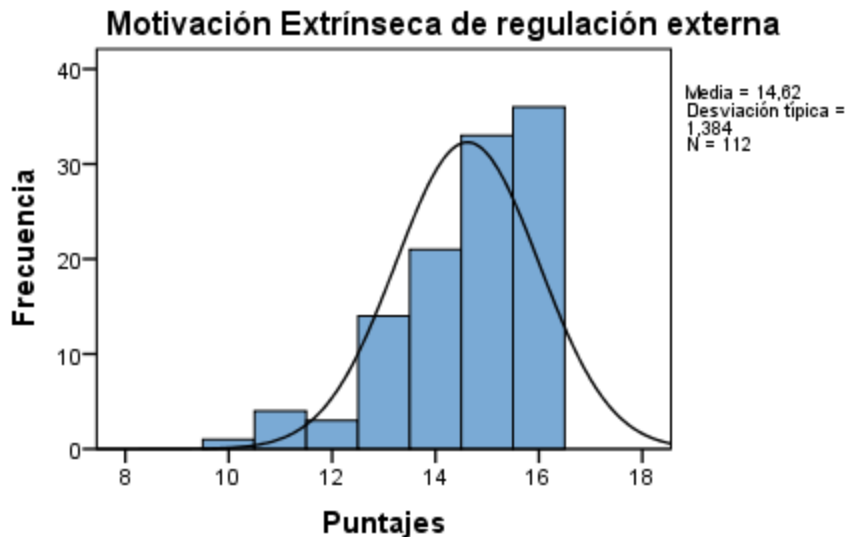
Histograma Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes



La motivación extrínseca de regulación externa tiene una media de 14.62 y una desviación estándar de 1.38, una asimetría de -1.06 y una curtosis de 0.83. Las puntuaciones se concentraron a la derecha, se obtuvo una curva asimétrica negativa y picuda, presentando frecuencias elevadas a partir de la puntuación 13 hasta la 16. (Figura 4)

Figura 4.

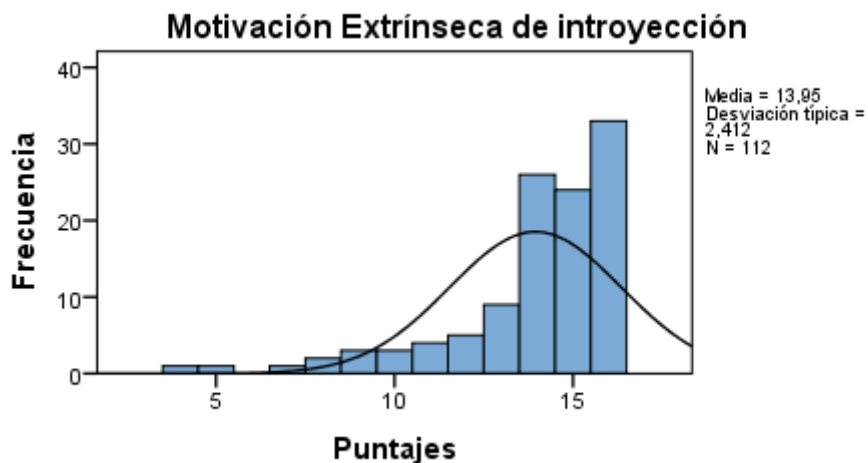
Histograma Motivación Extrínseca de regulación externa



En la motivación extrínseca de introyección cuenta una media de 13.95 y una desviación estándar de 2.41, una asimetría de -1.85 y una curtosis de 3.81. Se aglomeraron los datos a la izquierda, por lo que la curva es asimétrica negativa y leptocúrtica, con tendencia a valores mayores. (Figura 5)

Figura 5.

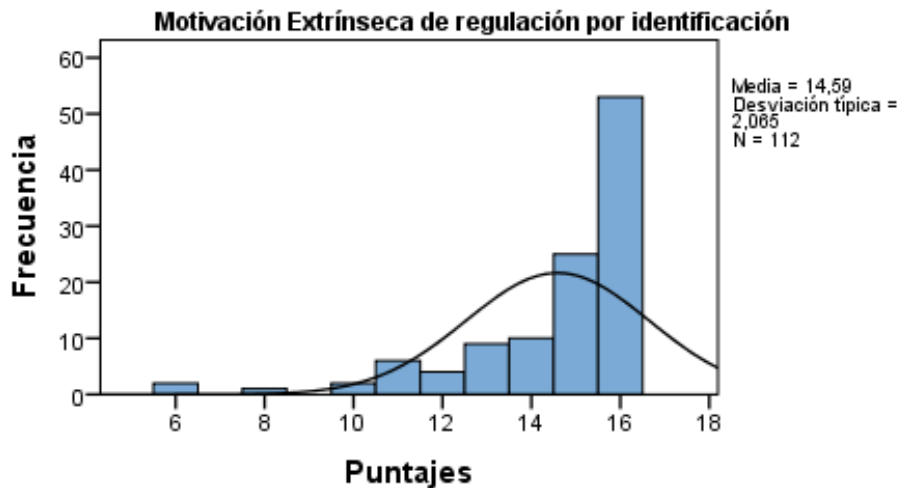
Histograma Motivación Extrínseca de introyección



La motivación extrínseca de regulación por identificación tiene una media de 14.59 y una desviación estándar de 2.07, una asimetría de -2.06 y una curtosis de 4.82. Se obtuvo una forma asimétrica negativa, leptocúrtica; con tendencia a valores altos. (Figura 6)

Figura 6.

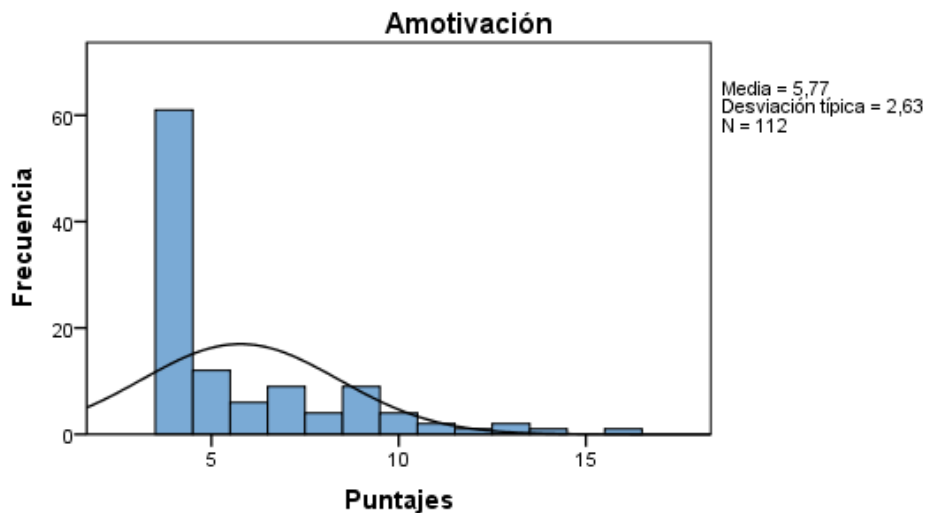
Histograma Motivación Extrínseca de regulación por identificación



La amotivación posee una media de 5.77 y una desviación estándar de 2.63, una asimetría de 1.63 y una curtosis de 2.28. Se puede establecer que es una curva asimétrica positiva, leptocúrtica, con puntuaciones mayormente bajas, agrupadas a la izquierda. (Figura 7)

Figura 7.

Histograma Amotivación

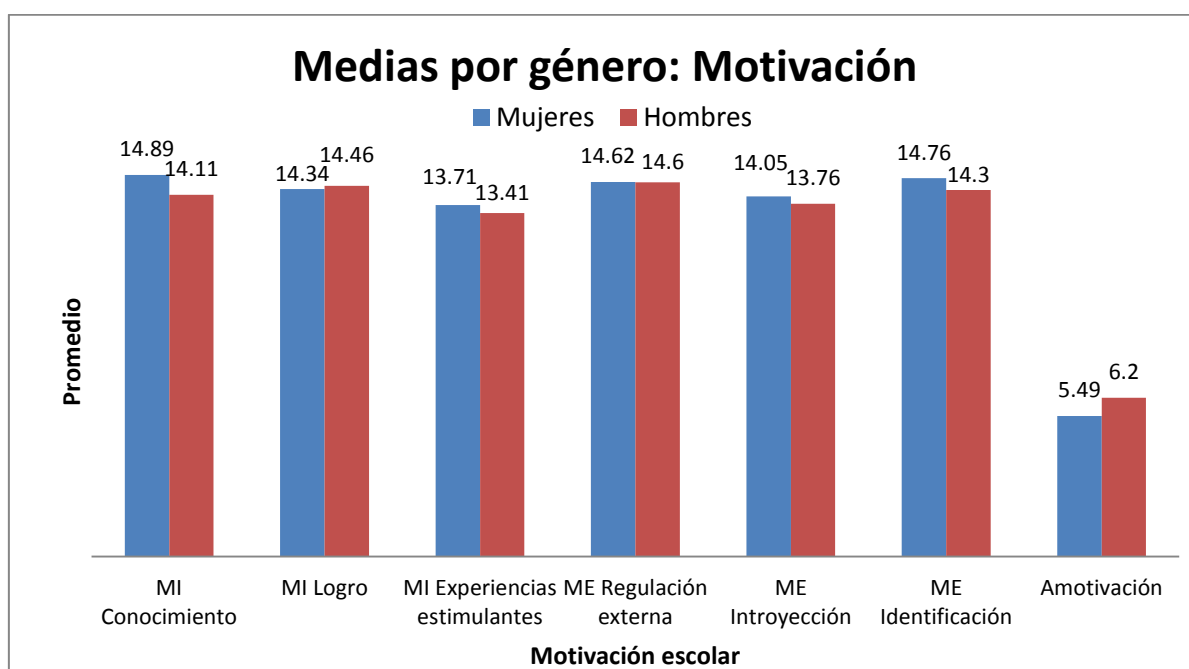


Motivación por sexo: mujeres vs hombres

En la media total de motivación las mujeres poseen una cifra mayor, 100.1 contra 98.46 de los hombres, en la amotivación la media más baja la obtuvieron las mujeres (5.49 contra 6.2), recordando que este es el valor deseado en este rubro. Las mujeres presentan una media más alta en la motivación de tipo intrínseca de conocimiento (14.89), los hombres en la motivación extrínseca de regulación externa (14.60). Las medias más bajas en mujeres y hombres corresponden a la motivación intrínseca de experiencias estimulantes (13.71 y 13.41). (Figura 8)

Figura 8.

Medias Motivación escolar por sexo



Se realizó una T de Student para comparar la motivación escolar entre hombres y mujeres y se obtuvo una $t=1.25$ con $p=0.21$. De igual manera se compararon las medias entre sexo de cada tipo de motivación, donde sólo la motivación intrínseca hacia el conocimiento resultó significativa con una $t=2.29$ con $p=0.02$. (Tabla 6)

Tabla 6.

Comparación de motivación escolar por sexo

Dimensión	Sexo	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Motivación escolar	Mujeres	100.1	9.06	1.25	78.55	0.21
	Hombres	98.46	10.65			
MI hacia el conocimiento	Mujeres	14.90	1.51	2.29	110	0.02
	Hombres	14.12	2.11			
MI hacia el logro	Mujeres	14.35	1.84	0.32	87.19	0.75
	Hombres	14.47	1.88			
MI hacia las experiencias	Mujeres	13.71	1.92	0.71	110	0.48
	Hombres	13.42	2.39			
ME de regulación externa	Mujeres	14.62	1.38	0.07	88.47	0.95
	Hombres	14.60	1.40			
ME de introyección	Mujeres	14.06	2.34	0.62	110	0.54
	Hombres	13.77	2.54			
ME de r. por identificación	Mujeres	14.77	1.96	1.13	81.35	0.26
	Hombres	14.30	2.21			
Amotivación	Mujeres	5.49	2.41	1.34	76.31	0.18
	Hombres	6.21	2.93			

Autoconcepto

De los resultados obtenidos en el análisis estadístico de la Escala de Autoconcepto (AF-5), se obtuvo un alfa de Cronbach total de $\alpha = 0.91$, la dimensión con el alfa más alto fue el autoconcepto familiar y el más bajo el autoconcepto físico. (Tabla 7)

Tabla 7.

Alfa Autoconcepto

Dimensión	Alfa de Cronbach
Autoconcepto global	0.91
Autoconcepto académico	0.85
Autoconcepto social	0.84
Autoconcepto emocional	0.85
Autoconcepto familiar	0.89
Autoconcepto físico	0.76

La media total del instrumento fue de 104.19, una desviación típica de 19.59. La dimensión con mayor media fue el autoconcepto familiar (24.75) y la menor fue el autoconcepto emocional (15.08) con desviación típica de 5.65 y 6.08, respectivamente. (Tabla 8)

Tabla 8.

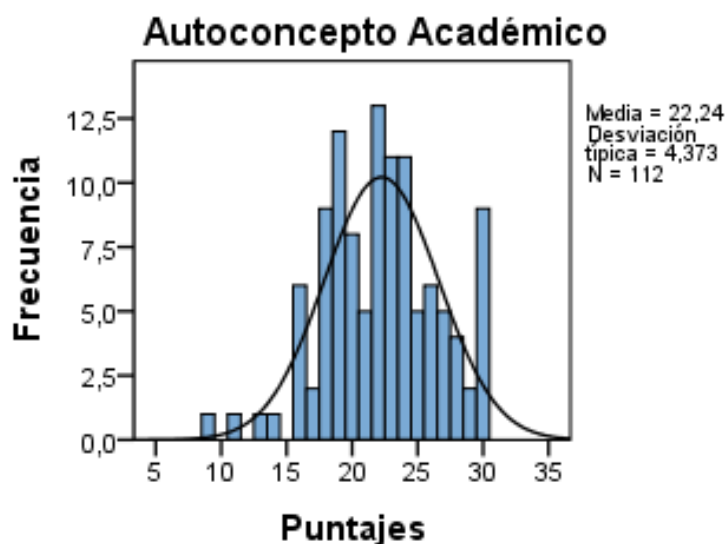
Medias Autoconcepto

	Autoconcepto global	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Media	104.19	22.24	20.79	15.08	24.75	21.31
Desv. Típ.	19.59	4.37	6.11	6.08	5.65	5.28

Ahora se presentarán los resultados de cada dimensión del instrumento de autoconcepto: En el autoconcepto académico se obtuvo una media de 22.24 y una desviación estándar de 4.37, una asimetría de -0.16 y una curtosis de 0.01. Se observa una curva asimétrica negativa, picuda, con puntuaciones más concentradas en el centro. (Figura 9)

Figura 9.

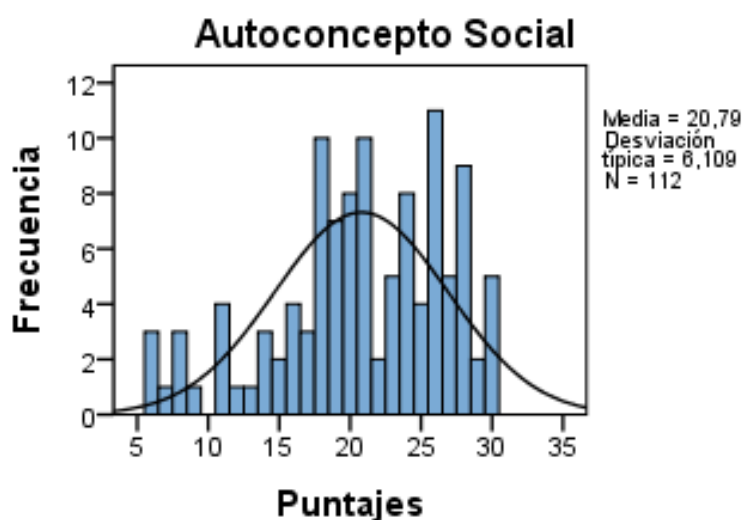
Histograma Autoconcepto académico



El autoconcepto social posee una media de 20.79 y una desviación estándar de 6.11, una asimetría de -0.63 y una curtosis de -0.18. Se obtuvo una distribución dispersa, con una curva asimétrica negativa y platicúrtica. (Figura 10)

Figura 10.

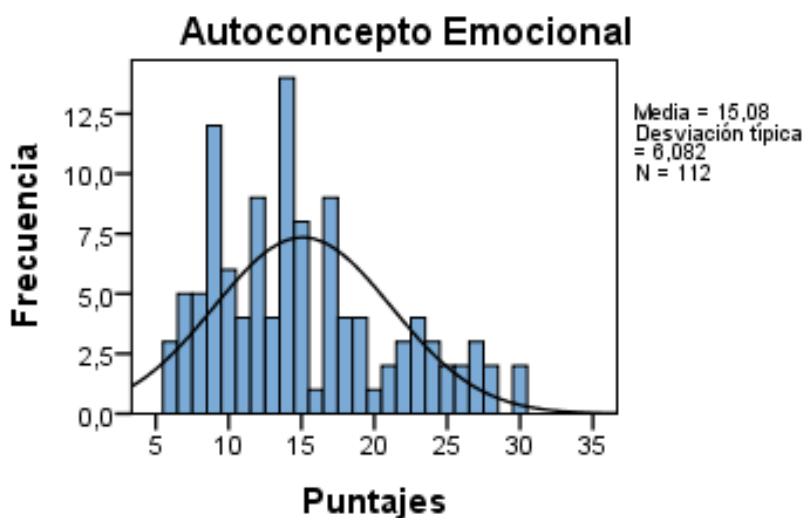
Histograma Autoconcepto social



El autoconcepto emocional tiene una media de 15.08 y una desviación estándar de 6.08, una asimetría de 0.65 y una curtosis de -0.40. Los datos se aglomeraron a la izquierda, con puntuaciones bajas, se formó una curva asimétrica positiva y platicúrtica. (Figura 11)

Figura 11.

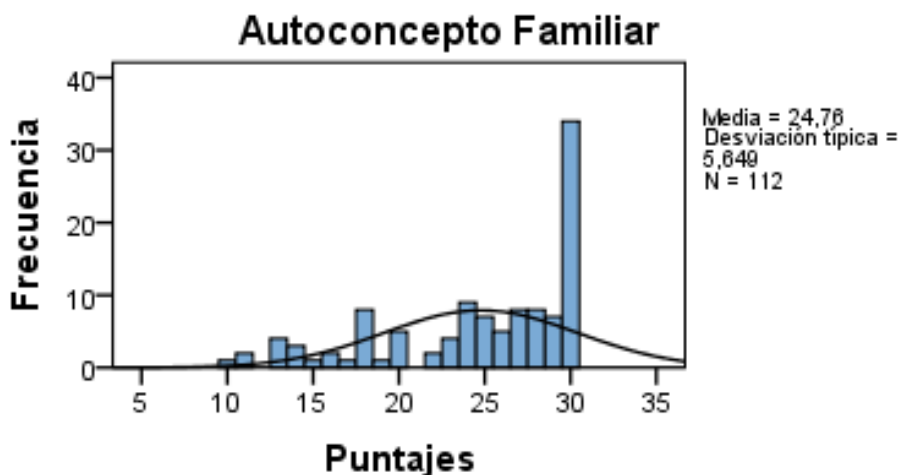
Histograma Autoconcepto emocional



En el autoconcepto familiar se obtuvo una media de 24.76 y una desviación estándar de 5.65, una asimetría de -0.96 y una curtosis de -0.19. Se obtuvo una curva asimétrica negativa, aplanada, con puntuaciones mayormente altas concentradas a la derecha. (Figura 12)

Figura 12.

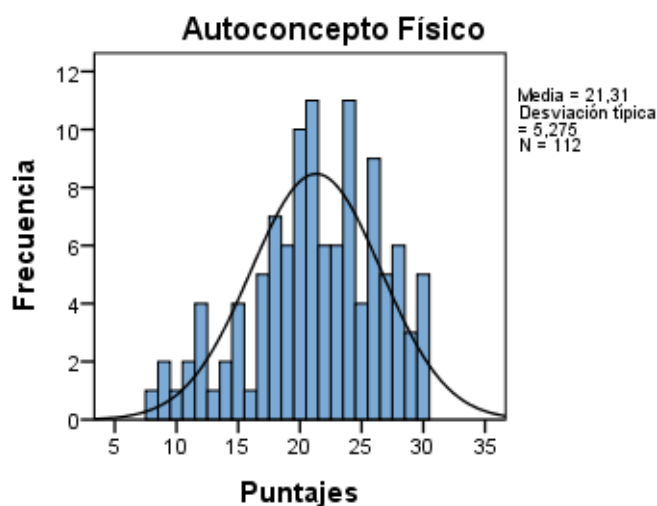
Histograma Autoconcepto familiar



En el autoconcepto físico se obtuvo una media de 21.31 y una desviación estándar de 5.28, una asimetría de -0.47 y una curtosis de -0.27, con puntuaciones dispersas, una curva asimétrica negativa, leptocúrtica. (Figura 13)

Figura 13.

Histograma Autoconcepto físico

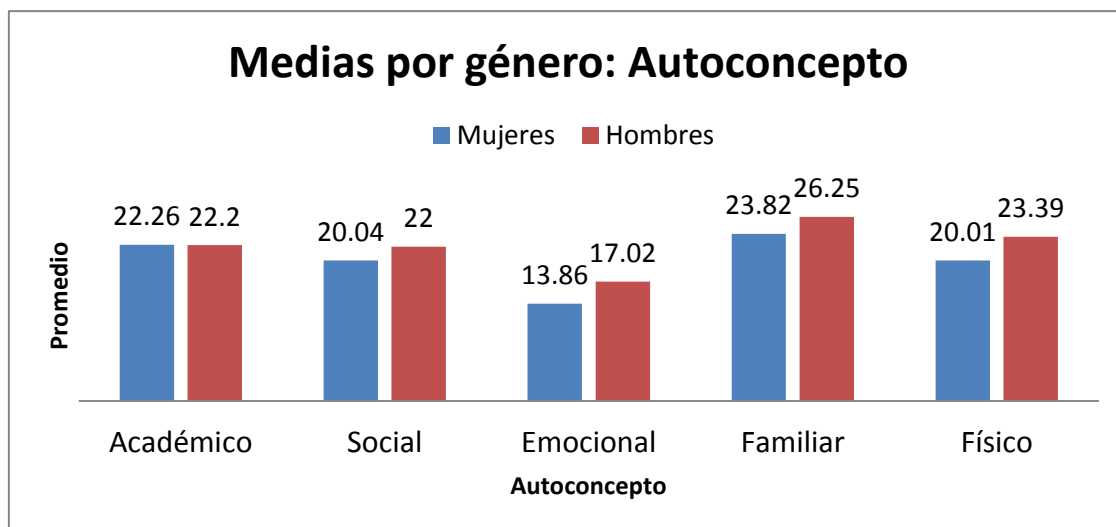


Autoconcepto por sexo: mujeres vs hombres

En la media total del autoconcepto, los hombres poseen una cifra mayor, 110.88 contra 100.01 de las mujeres. Ambos sexos mostraron un autoconcepto familiar alto y un autoconcepto emocional bajo, aunque con diferencias en los puntajes. (Figura 14)

Figura 14.

Medias Autoconcepto por dimensión y sexo



Se compararon las medias entre el autoconcepto y el sexo con una T de Student, obteniendo una $t=3.14$ con $p=0.002$. Y entre sus dimensiones las significativas fueron el autoconcepto emocional ($t=2.83$ y $p=0.006$), el familiar ($t=2.33$ y $p=0.02$) y el físico ($t= 3.66$ y $p=0.001$). (Tabla 9)

Tabla 9.

Comparación de Autoconcepto por sexo

Dimensión	Sexo	Media	Desviación típ.	t	Gl	p
Autoconcepto global	Mujeres	100.01	20.66	3.14	105.50	0.002
	Hombres	110.88	15.74			
Autoconcepto académico	Mujeres	22.26	4.08	0.06	77.63	0.95
	Hombres	22.21	4.86			
Autoconcepto social	Mujeres	20.04	6.41	1.73	99.72	0.09
	Hombres	22.00	5.46			
Autoconcepto emocional	Mujeres	13.87	6.18	2.83	97.50	0.006
	Hombres	17.02	5.45			
Autoconcepto familiar	Mujeres	23.83	5.84	2.33	98.86	0.02
	Hombres	26.26	5.04			
Autoconcepto físico	Mujeres	20.01	5.45	3.66	104.2	0.001
	Hombres	23.40	4.27			

Correlaciones: motivación escolar y autoconcepto

Se realizó una correlación de Pearson entre la motivación escolar y el autoconcepto, donde se obtuvo una relación positiva con una $r=0.36$ y $p=0.001$. Al correlacionar el total de la motivación escolar con los valores de cada dimensión del autoconcepto se obtuvo una relación positiva entre la motivación escolar con el autoconcepto académico ($r= 0.41$ y $p= 0.001$) y el autoconcepto físico ($r= 0.28$ y $p=0.003$). (Tabla 10)

Tabla 10.

Correlación Motivación escolar y Autoconcepto

	Autoconcepto global	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
r	0.36	0.41	0.24	0.20	0.21	0.28
p	0.001	0.001	0.01	0.04	0.03	0.003

Relacionando las dimensiones entre sí se encontró que la MI hacia el conocimiento correlacionó positivamente y de manera significativa con el autoconcepto académico ($r=0.35$ y $p=0.001$) y físico ($r=0.25$ y $p=0.009$), la MI hacia el logro correlacionó positivamente y en mayor magnitud con el autoconcepto académico ($r=0.32$ y $p=0.001$) y el físico ($r=0.34$ y $p=0.001$), la MI hacia experiencias estimulantes con el autoconcepto académico ($r=0.38$ y $p=0.001$), social ($r=0.28$ y $p=0.003$) y físico ($r=0.39$ y $p=0.001$), la ME de regulación por identificación con el autoconcepto académico ($r=0.39$ y $p=0.001$), social ($r=0.3$ y $p=0.002$) y físico ($r=0.32$ y $p=0.001$). Y se encontró una correlación negativa significativa entre la amotivación y el autoconcepto emocional ($r=0.31$ y $p=0.001$). (Tabla 11)

Tabla 11.

Correlación Motivación y Autoconcepto por dimensiones

		MI hacia el conocimiento	MI hacia el logro	MI hacia la experiencia	ME de regulación	ME de introyección	ME de identificación	Amotivación
Autoconcepto Académico	<i>R</i>	0.35	0.32	0.38	0.08	0.2	0.39	-0.20
	<i>p</i>	0.001	0.001	0.001	0.38	0.04	0.001	0.03
Autoconcepto Social	<i>R</i>	0.12	0.19	0.28	0.03	0.16	0.3	-0.06
	<i>p</i>	0.224	0.04	0.003	0.77	0.1	0.002	0.55
Autoconcepto Emocional	<i>R</i>	0.13	0.14	0.15	0.10	-0.03	0.13	-0.31
	<i>p</i>	0.18	0.15	0.11	0.28	0.77	0.18	0.001
Autoconcepto Familiar	<i>R</i>	0.22	0.14	0.07	0.23	0.11	0.14	-0.15
	<i>p</i>	0.02	0.14	0.46	0.02	0.26	0.14	0.11
Autoconcepto Físico	<i>R</i>	0.25	0.34	0.39	-0.01	0.10	0.32	0.03
	<i>p</i>	0.009	0.001	0.001	0.90	0.29	0.001	0.75

Correlaciones motivación y autoconcepto por sexo

Posteriormente, se realizó el análisis correlacional de motivación escolar y autoconcepto por sexo. Al correlacionar el total de la motivación escolar con los valores de cada dimensión del autoconcepto en las mujeres se obtuvo una relación positiva entre la motivación escolar con el autoconcepto emocional ($r=0.33$ y $p=0.005$) y el autoconcepto físico ($r=0.33$ y $p=0.005$). Y una relación en menor grado con el autoconcepto social ($r=0.28$ y $p=0.02$) y académico ($r=0.26$ y $p=0.3$). (Tabla 12)

Tabla 12.

Correlación Motivación escolar y Autoconcepto por dimensiones (Mujeres)

	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
<i>r</i>	0.26	0.28	0.33	0.2	0.33
<i>p</i>	0.03	0.02	0.005	0.13	0.005

Al correlacionar el total de la motivación escolar con los valores de cada dimensión del autoconcepto en los hombres se obtuvo una relación positiva entre la motivación escolar con el autoconcepto académico ($r=0.58$ y $p=0.001$). Y una relación menor con el autoconcepto físico ($r=0.36$ y $p=0.2$) y familiar ($r=0.35$ y $p=0.02$). (Tabla 13)

Tabla 13.

Correlación Motivación escolar y dimensiones Autoconcepto. (Hombres)

	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
<i>r</i>	0.58	0.24	0.10	0.35	0.36
<i>p</i>	0.001	0.12	0.51	0.02	0.02

Se realizó la correlación de las dimensiones de motivación escolar y el autoconcepto según el sexo de los participantes y se pueden realizar las siguientes descripciones:

En las mujeres las relaciones significativas se encuentran la motivación intrínseca hacia el conocimiento con el autoconcepto físico, la motivación intrínseca hacia el logro medianamente con el autoconcepto físico, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes con el autoconcepto académico, el emocional y el físico. La motivación extrínseca de regulación por identificación con el autoconcepto social y físico. Y de manera negativa la amotivación con el autoconcepto emocional. (Tabla 14)

Tabla 14.

Correlación de Motivación con dimensiones de autoconcepto (Mujeres)

		Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
MI hacia el conocimiento	<i>r</i>	0.18	0.24	0.24	0.22	0.36
	<i>p</i>	0.14	0.05	0.04	0.07	0.003
MI hacia el logro	<i>r</i>	0.11	0.15	0.2	0.08	0.28
	<i>p</i>	0.39	0.22	0.11	0.54	0.02
MI hacia la experiencia	<i>r</i>	0.31	0.29	0.31	0.13	0.40
	<i>p</i>	0.009	0.02	0.01	0.28	0.001
ME de regulación	<i>r</i>	0.06	0.08	0.23	0.15	0.05
	<i>p</i>	0.63	0.51	0.06	0.22	0.69
ME de Introyección	<i>r</i>	0.06	0.17	0.1	0.1	0.13
	<i>p</i>	0.61	0.18	0.44	0.43	0.31
ME de Identificación	<i>r</i>	0.26	0.33	0.21	0.15	0.37
	<i>p</i>	0.03	0.006	0.1	0.23	0.002
Amotivación	<i>r</i>	-0.21	-0.09	-0.31	-0.10	-0.04
	<i>p</i>	0.08	0.45	0.009	0.41	0.76

En la correlación de motivación escolar con autoconcepto por parte de los hombres entre las relaciones significativas se encuentran la motivación intrínseca hacia el conocimiento con el autoconcepto académico, la motivación intrínseca hacia el logro con el autoconcepto académico y físico, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes con el autoconcepto académico y el autoconcepto físico. La motivación extrínseca de regulación externa con el autoconcepto familiar, la motivación extrínseca de regulación por identificación con el autoconcepto académico. Y de manera negativa la amotivación con el autoconcepto emocional. (Tabla 15)

Tabla 15.

Correlación de motivación con dimensiones de autoconcepto (Hombres)

		Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
MI hacia el conocimiento	<i>r</i>	0.52	0.05	0.14	0.36	0.34
	<i>p</i>	0.001	0.73	0.38	0.02	0.02
MI hacia el logro	<i>r</i>	0.6	0.26	0.02	0.25	0.50
	<i>p</i>	0.001	0.09	0.89	0.10	0.001
MI hacia la experiencia	<i>r</i>	0.45	0.31	-0.01	0.02	0.51
	<i>p</i>	0.002	0.04	0.93	0.88	0.001
ME de regulación externa	<i>r</i>	0.12	-0.07	-0.11	0.39	-0.13
	<i>p</i>	0.45	0.66	0.48	0.01	0.4
ME de introyección	<i>r</i>	0.36	0.18	-0.2	0.17	0.13
	<i>p</i>	0.02	0.25	0.21	0.27	0.39
ME de identificación	<i>r</i>	0.55	0.31	0.09	0.21	0.39
	<i>p</i>	0.001	0.04	0.57	0.18	0.01
Amotivación	<i>r</i>	-0.19	-0.06	-0.43	-0.32	0.03
	<i>p</i>	0.22	0.7	0.004	0.04	0.85

Discusión

El objetivo general del presente trabajo era determinar si existe relación entre la motivación escolar y el autoconcepto en estudiantes de nivel medio superior en el municipio de Zumpango, entendiendo la motivación escolar como aquello que dirige al estudiante a realizar ciertas tareas dentro del ámbito escolar (Valenzuela, 2015) y el autoconcepto, según Rosenberg (1979; citado en García y Musitu, 2014), como el resultado de la reflexión de los pensamientos y sentimientos que tiene un sujeto sobre sí mismo en el ámbito físico, social y espiritual. La importancia de este estudio reside en la exploración de las diversas dimensiones de esta segunda variable, dado que en distintos estudios se ha llevado a cabo una correlación entre la motivación escolar y específicamente el autoconcepto académico. Debido a que los estudiantes del nivel medio superior se encuentran en un periodo evolutivo de múltiples cambios, la integración del autoconcepto implicaría contribuciones a su forma de sentir, pensar, actuar y por supuesto de aprender.

Para cumplir con los objetivos establecidos se emplearon dos instrumentos validados en población mexicana, con una aplicación aceptable en el rango de edad de la muestra que fue de 15 a 19 años. Se utilizó la Escala de Motivación Educativa, versión en español, (EME-E), adaptada por Becerra y Morales en 2015, para estudiantes mexicanos que cursan nivel medio superior, que evalúa la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, el logro y las experiencias estimulantes), la motivación extrínseca (de regulación externa, de introyección y de regulación por identificación) y la amotivación. Por otra parte el autoconcepto se midió con la Escala de Autoconcepto AF-5 de García y Musitu (2014) validada en 2014 por Ibarra, Jacobo, Armenta y Lizárraga, que consta de cinco dimensiones: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico. Estos elementos permiten confiar en los datos recabados en esta investigación.

La aplicación se llevó a cabo en una Preparatoria Oficial del municipio de Zumpango, Estado de México, con previa autorización de las autoridades correspondientes, con una muestra de 112 estudiantes, por medio de la plataforma de Google Forms, de donde se extrajeron las respuestas, que

permitió generar las bases de datos para su tratamiento y análisis. Con ello se puede mencionar que la muestra cumple con el teorema del límite central, es decir cuenta con el mínimo de participantes para obtener una distribución normal, lo que permite aplicar la estadística inferencial. (Hernández, 2010).

Se llevaron a cabo las medidas de los estadísticos diferenciales e inferenciales correspondientes para poder cumplir con los objetivos y un óptimo estudio de las variables de motivación escolar y el autoconcepto de los estudiantes, añadiendo una comparación entre sexos que permite realizar un análisis más profundo de los datos obtenidos. En todo momento se siguieron los rubros establecidos en las condiciones éticas, resaltando el papel importante de la participación tanto de las autoridades como de los estudiantes para que la aplicación de los instrumentos se llevara en tiempo y forma, que pese a no tener un contacto directo con los participantes, la resolución de las escalas no mostró inconvenientes.

Como resultado total de la motivación, los estudiantes que formaron parte de este estudio obtuvieron un puntaje relativamente alto lo cual, de acuerdo con Naranjo (2009), este sería un indicador de que persiguen objetivos dotados de significado, por lo que poseen una mejor recepción del aprendizaje y al implicar un comportamiento sostenido, dentro del ámbito educativo se traduce en una posible continuidad autónoma. Por otro lado, al ser esta una variable académica, se puede pensar en cierta tendencia a contestar de tal manera por la deseabilidad social de que obtengan tales resultados.

De manera general, los distintos tipos de motivación evaluados obtuvieron un puntaje alto, la de media mayor fue la motivación de regulación externa, la que es considerada con menor autodeterminación, los actos van dirigidos por la presencia de recompensas, a una demanda externa o evitar el castigo, puede existir sentimiento de se es controlado por el exterior, en este caso de estudiar porque alguien más lo indica, la presión de los padres o profesores por continuar en ese ámbito (Moreno & Martínez, 2006). La amotivación obtuvo un puntaje bajo, lo cual es el resultado deseado en la escala, al este constructo representar la falta de significados en sus actos.

De acuerdo con el sexo, en la motivación escolar no se encontraron diferencias significativas, de manera contrastante con el trabajo de Cerezo y Casanova en 2004 y Caso-Niebla, Hernández-Guzmán en 2007 y Aquino et al., en 2017, quienes obtuvieron lo contrario. Los niveles en cada tipo de motivación son muy parecidos, no obstante cada uno sobresalió en distintos, las mujeres en la motivación de tipo intrínseca hacia el conocimiento y los hombres en la motivación extrínseca de regulación externa, en el total de motivación escolar las mujeres obtuvieron un mayor puntaje y en la amotivación uno menor, similar a Aquino et al. (2017), probablemente explicado por lo que indican Caso y Hernández (2007) del supuesto mayor desenvolvimiento de las mujeres en el ámbito académico debido a un mayor interés, en este caso intrínseco, por el hecho de adquirir aprendizajes nuevos.

El resultado total en la variable de autoconcepto se ubica en un nivel medio, como en Estrada y Mamani (2020), esto podría ser debido al estadio en el que se encuentran los estudiantes, correspondiente al de la adolescencia, donde aún no está consolidado y se encuentra en constante modificación por las múltiples experiencias nuevas que están vivenciando, los distintos ambientes en que se desenvuelven, los cambios físicos, psicológicos e ideológicos; una etapa que representa una gran transición, crisis, en la que adquiere roles y expande su criterio, no existe tanta comprensión y precisión del sí mismo, ya que esta misma integración implica la consolidación de su identidad (Cazalla, 2013).

Con respecto a las dimensiones del autoconcepto, en el análisis total y por sexo la que obtuvo un mayor nivel fue el autoconcepto familiar y el menor el autoconcepto emocional, valores que coinciden con Reynoso et al. (2018) quien menciona que la familia es un entorno imprescindible en la construcción del autoconcepto, por medio de las experiencias e interacciones con personas significativas, la identificación con los miembros, las técnicas de socialización implementadas por los padres, la calidad en la comunicación y el clima familiar. Es en el contexto familiar donde se adquieren diferentes valores, normas, creencias y se establece la pauta de conducta en las relaciones sociales. No obstante, durante la adolescencia la dinámica en la convivencia familiar se transforma, se presenta una fase de separación de los padres y el adolescente

comienza a apoyarse de aquellas figuras con las que se identifica, principalmente con sus pares. También durante este período incrementan las competencias emocionales, es decir comienza a diferenciar qué sentimientos y emociones son apropiados en cada situación, aprende en esta transición a expresar, regular su estado de ánimo acorde al contexto. Asimismo aumenta su capacidad intelectual, su pensamiento pasa de concreto a formal por lo que es más complejo, comienza a examinar sus emociones y a realizar introspecciones más profundas (Colom & Fernández, 2009).

Por otro lado, Garg (2012; en Esnaola et al. 2008), señala que el estrés mental está relacionado con un bajo autoconcepto emocional, esto podría ser parte de los cambios presentes en la adolescencia, aunado a las modificaciones que se sufrieron por la contingencia sanitaria que se presentó durante esta investigación, causada por la pandemia del COVID-19. Sobre esto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) México (2020), indican que el encierro ha orillado a tener que adaptarse a una nueva forma de organización en los tiempos y en la forma de vivir, sobre todo en el ámbito académico y la pérdida de contacto e interacción social, distanciamiento de amistades, el freno en las actividades recreativas o deportes, lo que puede generar sensación de soledad, tristeza, miedo, frustración o ansiedad, lo cual es una reacción normal, a menos que esto persista.

De acuerdo con Expansión Política (2020) en el reporte realizado el 9 de agosto de 2020 participó Emmanuel Sarmiento Hernández, director del Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” quien mencionó a los adolescentes como grupo de riesgo en esta contingencia, que tras el aislamiento pueden presentar desajustes a nivel conductual y emocional. Retoma la importancia de las relaciones sociales a esta edad y el impacto de ya no asistir a las aulas, estableciendo como principales alteraciones emocionales el miedo, la irritabilidad, el enojo, ansiedad y tristeza. Lo cual podría explicar que las dos dimensiones con valores bajos son el autoconcepto emocional seguido del autoconcepto social, imprescindible para la formación del autoconcepto global.

En la comparación de autoconcepto entre sexos se encontraron diferencias significativas y son los hombres quienes obtuvieron un puntaje mayor, lo que

coincide con Caso-Niebla (2007), quienes refieren que los trabajos relacionados con la percepción o valoración del sí mismo son los hombres quienes obtienen resultados más favorables, sin embargo al estudiar los motivos académicos las mujeres tienden por un interés genuino (como en Aquino et al. 2017) y los hombres a una motivación de carácter extrínseco. Este fenómeno en el que las mujeres parecen estar más concentradas que los hombres en el escenario escolar, y la tendencia de los hombres en enfocarse en recompensas, probablemente tiene que ver con los roles que cada uno cumple, es decir, podría hablarse de cierta vulnerabilidad en los hombres generada por la presión a buscar a más temprana edad un trabajo que genere, sobre ello Tosi et al. (2000) mencionan que el perfil de aquellos que buscan trabajar y estudiar durante la adolescencia son los hombres, y que en mayor medida ellos interrumpen sus estudios.

Específicamente en México, Cruz et al. (2017), mencionan que el estudiar y el trabajar es una situación de riesgo en primera instancia por el abandono escolar y posteriormente en la posición económica del sujeto en su vida adulta, si esta inicia a temprana edad y se abandona el estudio es baja y si se consigue mantener la trayectoria educativa tiende a ser más alta. En cuanto al sexo, refieren que los hombres tienden a ingresar al ámbito laboral mientras las mujeres continúan en el apoyo doméstico, en mayor porcentaje los adolescentes hombres reportaron solo trabajar y estudiar o trabajar, en mayor medida las mujeres ni estudian ni trabajan y en un porcentaje equivalente ambos solo se dedican a la estudiar, lo que denota de nuevo la tendencia al abandono por el trabajo en los hombres. Aspectos interesantes de reflexión, no obstante la certeza de esto únicamente es como supuesto por la estructura económica y la cultura imperante en la región, dado que en el presente trabajo no se recolectó si al momento de aplicar se estudiaba y trabajaba.

En cuanto a las correlaciones, la moderada relación entre la motivación escolar y el autoconcepto indican que la intervención en este último para generar una percepción positiva del sí mismo, desencadena el impacto en los distintos ámbitos en que el sujeto se desenvuelve, con un óptimo funcionamiento, bienestar y satisfacción. Dentro de las aportaciones de este trabajo se encuentran el mencionar la relación entre la motivación escolar y las

dimensiones del autoconcepto, que es el esperado autoconcepto académico, similar a Renzo y Effer (2015) y el autoconcepto físico, lo cual podría contrastarse con el trabajo de Martínez y Gonzalez en 2017, donde el autoconcepto académico y el autoconcepto físico correlacionaron positivamente con el rendimiento académico.

Además la relación entre tipos de motivación y dimensiones del autoconcepto señalan que hay una relativa implicación del autoconcepto académico y físico en la motivación intrínseca, establecida como lo ideal para un óptimo nivel de autodeterminación. Tomando en cuenta los resultados similares a Malca y Rivera (2019), no hay que perder de vista la relación del autoconcepto físico y el sexo, donde los hombres en ambos trabajos presentaron niveles mayores. Y en el presente estudio subrayar la relación entre motivación escolar y autoconcepto emocional y físico en mujeres; y motivación escolar y autoconcepto académico en hombres.

Limitaciones

Pese a que la muestra cumple con el teorema de límite central, una de las limitaciones que se pueden mencionar de la presente investigación es que el tamaño de la muestra no permite generalizar los resultados a una población regional o nacional, tampoco se pueden considerar para una muestra que atraviese un período evolutivo que no corresponda a la adolescencia, con un nivel educativo distinto al medio superior, a instituciones educativas particulares y en un contexto rural o urbano.

Se utilizó como principal instrumento el autoinforme por parte del participante, una limitación que puede presentarse con este hecho es que las descripciones pueden estar ligeramente sesgadas, principalmente en la variable de motivación escolar, que por las mismas exigencias académicas intentaran reflejar un resultado positivo.

Dado que el estudio se realizó durante la pandemia de la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2, las medidas de seguridad restringieron el tener contacto con la muestra, con ello se vio limitada la forma de recolectar información, y a su vez generó que otras variables que pueden resultar importantes de relacionar con la motivación escolar y el autoconcepto no fueran incluidas.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, de su tratamiento y análisis se puede mencionar lo siguiente:

El óptimo desarrollo del autoconcepto global en los estudiantes de nivel medio superior tendrá implicaciones positivas en la motivación escolar.

El nivel de motivación escolar presente en los alumnos del nivel medio superior que participaron fue alto, los puntajes de cada dimensión también fueron altos siendo la motivación extrínseca de regulación externa la mayor y la amotivación la menor. Tal situación representa que los estudiantes del nivel medio superior tienen noción de los propósitos que persiguen, así que realizan diferentes actividades para conseguirlos, tales propósitos tienden a dirigirse por factores exteriores como ganar recompensas o evitar castigos y en menor medida por aquellas experiencias que despiertan en ellos curiosidad.

El nivel del autoconcepto global en los alumnos de nivel medio superior fue medio, su dimensión más alta fue el autoconcepto familiar y la más baja el autoconcepto emocional. Lo cual señala que en esta etapa aún no está consolidado el autoconcepto, se encuentra en construcción por todos los cambios y nuevas experiencias que integra el adolescente, siendo la familia el principal contexto para su formación, debido a los valores, normas, comunicación y socialización que ahí se presentan. Además, se encuentran conociendo sus emociones, aprendiendo a expresarlas, y regularlas.

No hay diferencias significativas en la motivación escolar entre hombres y mujeres. Pero si hay diferencias significativas en la motivación intrínseca hacia el conocimiento, siendo las mujeres quienes tienen un mayor puntaje. Es decir, que las mujeres tienden a estar motivadas por la satisfacción del aprendizaje en sí mismo. Los hombres al obtener un mayor puntaje en motivación extrínseca de regulación externa denotan su persecución por tareas de carácter instrumental.

Si hay diferencias significativas en el autoconcepto global entre hombres y mujeres, de igual forma en las dimensiones emocional, familiar y física. Donde los hombres obtuvieron una media más alta que las mujeres. Lo cual denota

que ellos tienen una mejor percepción de sí mismos. No obstante, esto no influye en que sea clave en el desempeño académico de las mujeres, esto se explica con la relación encontrada entre la motivación intrínseca hacia el conocimiento y el autoconcepto académico.

Como sugerencia para futuros estudios se recomienda extender esta investigación a otros niveles educativos y compararlos con los presentes resultados del nivel medio superior. Asimismo, recordemos que este estudio fue elaborado durante la pandemia de COVID-19, por lo que las formas de evaluar el rendimiento académico se vieron alteradas, motivo por el cual no se incluyó dicha variable relevante en el presente estudio; pero una vez que las condiciones lo permitan, podría añadirse la variable de rendimiento académico para analizar la relación de la motivación y el autoconcepto sobre dicho rendimiento.

Con base en la relación directa encontrada entre la motivación escolar y el autoconcepto global y sus diferentes dimensiones (académico, físico, social, familiar y emocional) en los estudiantes de nivel medio superior del municipio de Zumpango, se pueden crear diferentes estrategias que promuevan su óptimo desarrollo que podría tener un impacto positivo en su desarrollo educativo, personal y social.

Específicamente, los resultados que se encontraron en los jóvenes estudiantes del nivel medio superior, son un reflejo mismo de la sociedad, la cual está más enfocada a producir económicamente desde temprana edad, que a interesarse por adquirir nuevos conocimientos, experimentar cosas nuevas o bien superar los límites propios y en menor medida, muestra interés en el área emocional.

Invita incluso a reflexionar sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales propuesto en el modelo educativo de la educación media superior, y que realmente los estudiantes consigan ser autoconscientes, reconocer, modular y afrontar sus emociones de forma asertiva, tomando en cuenta la motivación escolar y el autoconcepto como variables que faciliten su desarrollo no solo académico, sino también personal.

Referencias

- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alonzo, A. & Gonzales, M. (2015). *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de ciencias sociales*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Aquino, M. Guerreros, Y. Reyes-Bossio, M. (2017). *Motivación de logro en estudiantes de centros educativos y particulares y estatales de la Ciudad de Ayacucho-Perú*. Perú: PI Editorial.
- Banaji, M. & Prentice, D. (1994). El self en contextos sociales. *Revisión anual de psicología*, 45, 297-332.
- Becerra-González, C. & Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa*, 15(68), 135-153.
- Becerra-González, C. & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Cano, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Carrillo, M. Padilla, J. Rosero, T. & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad, Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.

- Cazalla, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica y Docencia*, 10, 43-64.
- Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Colom, J. & Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242.
- Cruz, R. Vargas, E. Hernández, A. & Rodríguez, O. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3).
- Cuellar, M. Martínez, M. Brito, M. & Melosoto, P. (2018). *Adaptación y validación de la escala de motivación escolar en los alumnos del Bachillerato* ICT. https://issuu.com/mar-adentro/docs/1_44_ppt_adaptacion_escala_motivaci
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Eснаоla, I. Goñi, A & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Estrada, E. & Mamani, H. (2020). Clima social familiar y autoconcepto en estudiantes de una institución educativa estatal. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*. 13(1), 37-43.
- Expansión Política. (2020, 10 de agosto). *El aislamiento por COVID-19 afecta la salud mental de los adolescentes*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/08/10/el-aislamiento-por-covid-19-afecta-la-salud-mental-de-los-adolescentes>
- Fernández-Abascal, E. Martín, M. & Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto forma 5, AF-5*. 4ta edición. Madrid: Tea ediciones.

- González, M. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. España: Universidad de Navarra.
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. España: Universidad de Navarra.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- IGECEM. (2015). *Estadística Básica Municipal del Sector Educación 2013-2014*. México: Gobierno del Estado de México. https://igecem.edomex.gob.mx/sites/igecem.edomex.gob.mx/files/files/ArchivosPDF/Productos-Estadisticos/Indole-Social/EBM-SECTOR-EDUCACION/ESTBASMUNSE2015_CD.pdf
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.
- Luengo, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Malca, A. & Rivera, L. (2019). Clima social familiar ¿Qué relación tiene con el autoconcepto en adolescentes del Callao?. *Casus*, 4(2), 120-129.
- Martínez, F. & González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108.
- Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: guía práctica para padres y educadores*. México: Editorial Pax.
- Moreno, J. & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamento e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Naranjo, L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.

- Narro, J. Martuscelli, J. & Barzana, E. (Coord.). (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
<http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Navarro, J. & Martín, C. (2017). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Navea, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. [Tesis inédita de doctorado. UNED, Madrid.]
- Núñez, J. Lucas, J. Navarro, J. & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- OMS. (2020). *Desarrollo en la adolescencia*.
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Picardo, O. Escobar, J. & Pacheco, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Colegio García Flamenco.
- RAE. (2020). *Diccionario de la Lengua Española: educación*.
<https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>
- Reynoso, O. Caldera, J. de la Torre, V. Martínez, A. & Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. España: Editum.
- SEGOB. (2019). Ley General de Educación. México: DOF 30/09/19
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

- SEP. (2000). *Estructura del Sistema Educativo Mexicano*.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- SEP. (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. México: Biblioteca de Publicaciones Oficiales del Gobierno de México.
https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/principales_cifras_d_8d13ebbb.pdf
- SEP. (2017). *Modelo educativo: para la educación obligatoria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP. (2020). *Tipos de bachillerato*.
<http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/tipos-bachillerato/>
- Stover, J. Bruno, F. Uriel, F. & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Tosi, A. Battaglia. & M. Molina, G. (2000). *Vulnerabilidad en adolescentes que estudian y trabajan*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art8.htm>
- UNESCO. (2006). *Tesaurus de la UNESCO: educación*.
<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept2>
- UNICEF. (2020). *Salud mental de las y los adolescentes ante el COVID-19*.
<https://www.unicef.org/mexico/salud-mental-de-las-y-los-adolescentes-ante-el-covid-19>
- Usán, P. & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Valenzuela, J. Muñoz, C. Silva-Peña, I. Gómez, V. & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361.

Salum-Fares, A. Reséndiz, E. & Saldivar, H. (2012). Diferencias del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2, 372-393).

Anexos

A) Tabla de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Definición conceptual de dimensión	Definición operacional/Evaluación de dimensión
Motivación escolar	Aquella que dirige al alumno a ejecutar determinadas tareas que se le presentan en el ámbito escolar. Proceso que involucra variables de carácter cognitivo, conductual y afectivas.	Escala de Motivación Educativa (EME-E)	Intrínseca	Se realiza por el placer que se experimenta al aprender algo nuevo, intentar superar o alcanzar un nuevo nivel. Incluye la autodeterminación.	(EME-E) Reactivos: 5, 12, 19, 26, 6, 13, 20, 27, 7, 14, 21, 28
			Extrínseca	Participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin.	(EME-E) Reactivos: 2, 9, 16, 23, 3,10, 17, 24,4,11,18,25
			Amotivación	Tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre acción y consecuencia. El sujeto se siente incompetente e incapaz de obtener un resultado deseado.	(EME-E) Reactivos: 1, 8, 15, 22
Autoconcepto	Producto de una actividad de reflexión que realiza el individuo, el concepto que tiene de él mismo de forma física, social y espiritual.	Escala de Autoconcepto AF-5	Académico	Percepción que tiene una persona sobre su calidad del desempeño en su papel como estudiante.	Escala de Autoconcepto AF5 Reactivos: 1, 6, 11, 16, 21 y 26
			Social	Percepción que se tiene acerca del propio desempeño en las relaciones sociales.	Escala de Autoconcepto AF5 Reactivos: 2, 7, 12, 17, 22, 27
			Emocional	Percepción del estado emocional propio, de su reacción a situaciones específicas.	Escala de Autoconcepto AF5 Reactivos: 3, 8, 13, 18, 23, 28
			Familiar	Percepción que tiene la persona de su participación dentro del medio familiar.	Escala de Autoconcepto AF5 Reactivos: 4, 9, 14, 19, 24, 29
			Físico	Percepción que se tiene sobre el aspecto físico y de su condición física.	Escala de Autoconcepto AF5 Reactivos: 5, 10, 15, 20, 25, 30

B) Asentimiento informado

En el formulario de Google donde se aplicaron los dos instrumentos, se colocó al inicio una explicación sobre el objetivo y alcance de la investigación, posteriormente se ubicaba una casilla en la que el estudiante indicaba estar de acuerdo en participar. (Figura 15)

Figura 15.

Inicio del cuestionario



Motivación escolar y Autoconcepto

La información a continuación recabada será utilizada en un proyecto de investigación realizado por Anahí López Calymayor, alumna del 9no semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Zumpango, cuyo objetivo es determinar si existe relación entre la motivación escolar y el autoconcepto en estudiantes del nivel medio superior. Se garantiza que los datos son de carácter confidencial, no serán vistos ni utilizados por personas ajenas al estudio, ni con propósitos diferentes a los ya establecidos. Conteste de manera sincera y de forma individual.

***Obligatorio**

Estoy de acuerdo en participar *

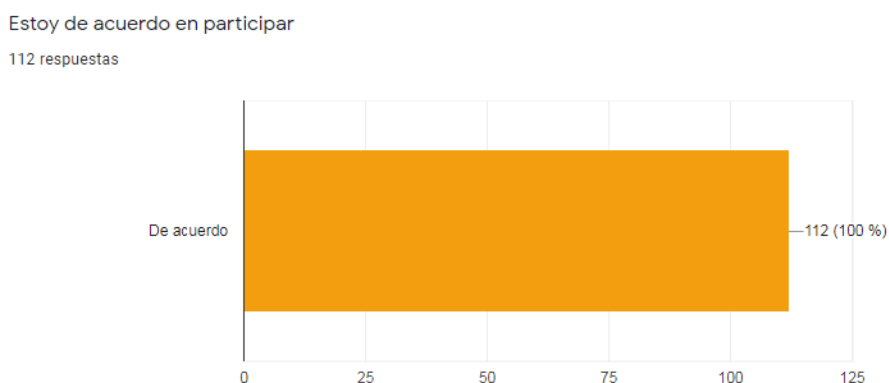
De acuerdo

Fuente: Captura directa de la aplicación de Google Forms.

Los 112 estudiantes que formaron parte de la investigación afirmaron que estaban de acuerdo en participar. (Figura 16)

Figura 16.

Estudiantes que están de acuerdo en participar



Fuente: Captura directa de la aplicación de Google Forms.

D) Instrumentos

ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA

Edad: _____ Sexo: (M) (H) Semestre Actual: _____

Al terminar la preparatoria yo:

- a) Estudiaré la universidad b) Comenzaré a laborar
c) Estudiaré la universidad y trabajaré d) No sé

Lea atentamente y responda: Este cuestionario sólo se utiliza para evaluar la motivación en el ámbito educativo. La información es completamente confidencial, recabada para un proyecto de investigación realizado por Anahí López Calymayor alumna del 9no semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario Zumpango, cuyo objetivo es determinar si existe relación entre la motivación escolar y el autoconcepto en estudiantes del nivel medio superior.

A continuación, tiene una serie de afirmaciones, para las cuales usted contestará con respecto a la siguiente escala de acuerdo con el grado en que USTED **SE SIENTE IDENTIFICADO**.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Casi en desacuerdo	Casi de acuerdo	Totalmente de acuerdo

¿Por qué asistes a la escuela?	1 Totalmente en desacuerdo	2 Casi en desacuerdo	3 Casi de acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
1. No sé por qué asisto y, francamente, me tiene sin cuidado				
2. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".				
3. Para demostrarme que soy capaz de terminar la preparatoria.				
4. Porque posiblemente me permitirá entrar en la universidad que quiero.				
5. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.				
6. Porque en la escuela puedo sentir satisfacción personal en la búsqueda de la perfección.				
7. Por el placer de estudiar cosas.				
8. En su momento, tuve buenas razones para asistir; pero ahora me pregunto si debería continuar estudiando.				
9. Para que en el futuro pueda ingresar a la carrera que quiero o consiga un buen empleo.				
10. Porque aprobar la escuela me hace sentirme importante.				
11. Porque pienso que los estudios de preparatoria me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido				
12. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.				
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.				
14. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes.				

¿Por qué asistes a la escuela?	1 Totalmente en desacuerdo	2 Casi en desacuer do	3 Casi de acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
15. No lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo al venir a la escuela				
16. Para tener un buen empleo en el futuro.				
17. Para demostrarme que soy una persona inteligente.				
18. Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional.				
19. Porque estudiando puedo continuar aprendiendo las cosas que me interesan.				
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.				
21. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.				
22. No lo sé; no consigo entender por qué asisto a la escuela.				
23. Porque solo con la preparatoria no podría encontrar un empleo bien pagado.				
24. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.				
25. Porque creo que estudiar mejorará mis habilidades como alumno.				
26. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.				
27. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.				
28. Por el gusto que siento al sentirme completamente absorbido por los temas que estudio.				

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Este cuestionario se utiliza para recabar información con respecto a sus autopercepciones. Lea con atención, recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Conteste de manera sincera y de forma individual.

A continuación, tiene una serie de afirmaciones, para las cuales usted contestará con respecto a la siguiente escala de acuerdo con el grado en que USTED **SE SIENTE IDENTIFICADO**.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Casi en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Casi en acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Hago bien los trabajos escolares.					
2. Hago fácilmente amigos.					
3. Tengo miedo de algunas cosas.					
4. Soy muy criticado en casa.					
5. Me cuido físicamente.					
6. Mis profesores me consideran un buen estudiante.					
7. Soy una persona amigable.					
8. Muchas cosas me ponen nervioso.					
9. Me siento feliz en casa.					
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.					
11. Trabajo mucho en clase.					
12. Es difícil para mí hacer amigos.					
13. Me asusto con facilidad.					
14. Mi familia está decepcionada de mí.					
15. Me considero elegante.					
16. Mis profesores me estiman.					
17. Soy una persona alegre.					
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.					
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.					
20. Me gusta como soy físicamente.					
21. Soy un buen estudiante.					
22. Me cuesta hablar con desconocidos.					
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.					
24. Mis padres me dan confianza.					
25. Soy bueno haciendo deporte.					
26. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.					
27. Tengo muchos amigos.					
28. Me siento nervioso.					
29. Me siento querido por mis padres.					
30. Soy una persona atractiva.					

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!