



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Autoeficacia y Autoestima de los alumnos del Centro de Bachillerato
Tecnológico Agropecuario 193.**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

P R E S E N T A:

HADA GASPAR MACEDO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

CO-DIRECTORA

DRA. MARÍA ALEJANDRA TERRAZAS MERAZ

COMITÉ TUTORIAL

DR. MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO

DR. ANTONIO PADILLA ARROYO

DR. JOSÉ CARLOS AGUIRRE SALGADO

Cuernavaca, Morelos. Mayo, 2019





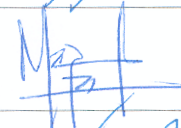
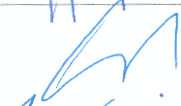

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: Autoeficacia y autoestima de los alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico Agrario 193.

que presenta el candidato a Maestro en Investigación Educativa: HADA GASPAR MORENO, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: Aprobada.

Observaciones:
Entregar correcciones realizadas por parte del Comité tutorial el 16 de Mayo 2019 (Por la alumna). Se elimina la Rebeca y fleado de accidente.

Cuernavaca, Morelos, a 1 del mes de Abril de 2019.

DIRECTOR(A) DE TESIS <u>Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández</u>	
LECTOR(A) CO-DIRECTORA <u>Dra. María Alejandra Terrazas Meraz</u>	
LECTOR(A) <u>Manuel Francisco Aguilar Tamayo</u>	
LECTOR(A) <u>ANTONIO PADILLA ARAUJO</u>	
LECTOR(A) <u>José Carlos Aguirre Salgado</u>	

La educación es aprender lo que ni siquiera sabías que no sabías. Daniel J. Boorstin.

INDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I. GENERALIDADES	7
1.1.Planteamiento del problema	7
1.2. Justificación	9
1.3. Objetivos	10
1.4. Preguntas de investigación /Hipótesis	11
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO Y DE REFERENCIA	11
2.1. Antecedentes: El Bachillerato en México	11
2.1.2. Educación Tecnológica Agropecuaria	13
2.1.3. Programas de Fortalecimiento Socioemocional para estudiantes de Bachillerato:	14
2.1.3.1. Construye-T	15
2.1.3.2. Yo no Abandono	18
2.2. La autoeficacia percibida	20
2.2.1. Historia de la autoeficacia	22
2.2.2. Dimensiones y factores de la autoeficacia percibida	24
2.2.3. Teoría general de la autoeficacia de Albert Bandura	27
2.2.4. Teoría Social Cognitiva (Barry J. Zimmerman)	28
2.3. La autoestima	29
2.3.1. La autoestima y la conducta de la persona	30
2.3.2. Niveles de autoestima	31
2.3.3 Conceptualización sobre el rendimiento académico inmediato	32
CAPITULO III. METODOLOGIA	33

3.1. Diseño de la investigación	33
3.2. Población y muestra	33
3.3. Criterios de selección	36
3.4. Definiciones de variables e Indicadores	36
3.5. Instrumentos de recolección de datos	38
3.6. Procedimiento y procesamiento de la información	41
CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
4.1. Análisis de contenido (pilotaje) y discusión	42
4.2. Datos sociodemográficos	43
4.3. Análisis de la escala de autoeficacia percibida	46
4.4. Análisis de la escala de autoestima	51
4.5. Relación entre variables, autoeficacia percibida, autoestima y datos socioeconómicos.	55
CAPITULO V. CONCLUSIONES	63
Recomendaciones	66
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	75
Anexo 1. Entrevista: Desempeño escolar del Bachillerato (pilotaje)	75
Anexo 2. Formato de consentimiento informado por la institución educativa	76
Anexo 3. Formulario de Autoeficacia para el aprendizaje de Barry J. Zimmerman	77
Anexo 4. Cuestionario de Evaluación de la Autoestima para estudiantes de Bachillerato de García Gómez	81
Anexo 5. Cuestionario Socioeconómico para estudiantes de Bachillerato	83
Índice de Tablas	85

RESUMEN

Objetivo: Examinar el nivel de autoeficacia percibida y autoestima en los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestres del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) No. 193 de Cocoyoc, Morelos. **Metodología:** Investigación paramétrica, con diseño correlacional, de tipo transversal descriptivo. Esta investigación se realizó con una muestra de 202 estudiantes, de los cuales el 56.4% fueron mujeres y 43.6% hombres, cuya edad oscila entre los 15 y 19 años. Considerando el nivel socioeconómico a partir de las condiciones de vivienda, salario y grado de estudios de los padres. Se hizo una medición y análisis de dos variables. La primera de ellas, la autoeficacia percibida, para lo cual se utilizó la escala de evaluación de Barry Zimmerman (2005) del Centro Universitario de Nueva York, conformada por 57 preguntas. Así también se utilizó un cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de Bachillerato del autor García Gómez A (1999). Éste está integrado por 19 preguntas, de las cuales 16 están ligadas a cualidades de la autoestima y las restantes pertenecen a una escala de autocrítica que evalúa cómo los estudiantes están contestando o no sometidos bajo los efectos de la deseabilidad social. **Resultados:** Al realizar el análisis de la variable de autoeficacia percibida por parte de los estudiantes de Bachillerato, se determina que realizan algunas acciones como: *la lectura cuidadosa* (35.5%), *asociación de información de contenidos para el examen* (38.8%); y *apoyo para la escritura* (31.9). A diferencia de acciones que tienen mayor puntaje como *la toma de notas en clase* (42.2%); entre otras. Lo anterior denota que los estudiantes tienen obtención de logros, pero son escasos. Desde la variable de autoestima se concluyó que, desde la tipología de autoestima abordada en este estudio, la de mayor ponderación es la autoestima general con una =11.5%, esta dimensión representa el concepto “Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo” o “Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo”. Lo anterior deja entrever la necesidad que tienen los jóvenes en que se trabaje con ellos desde esta vertiente de la personalidad.

PALABRAS CLAVE: autoeficacia percibida, autoestima y estudiantes de Bachillerato.

INTRODUCCION

La autoeficacia percibida como uno de los tópicos centrales de esta investigación, nos sitúa a comprender cómo los estudiantes perciben sus capacidades para llevar a cabo el aprendizaje. No basta con que el estudiante defina lo que desea lograr, o que conozca el mejor medio para conseguirlo. Si bien la percepción de los estudiantes acerca de su propia eficacia se integra como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes para el logro de sus objetivos personales. Dicha autopercepción, definida como *autoeficacia percibida*, influye en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y tenacidad por alcanzar los retos y metas ante situaciones difíciles. En este sentido, la autoeficacia percibida representa un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción que al conjuntarse con otras variables se logra el éxito de éstas ante la necesidad de logro. Como lo refiere Bandura (1997), autoeficacia se define como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento”.

La autoeficacia percibida es un concepto que se ha retomado últimamente desde la psicología social, para explicar ciertas creencias, pautas y comportamiento humano desde un enfoque cognitivo y emocional. Esto puede deberse a múltiples factores que definen el rol de estudiantes de Educación Media Superior (EMS) y el nivel de deserción y abandono por parte de estos, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) entre el 13 y el 15% de los estudiantes que están inscritos dentro de la Educación Media Superior desertan de las escuelas, a pesar del esfuerzo que el Gobierno hace para combatir este fenómeno, no se ha logrado proporcionar la orientación socioemocional adecuada a los estudiantes. Esto ha motivado a que se integren intervenciones en la educación para modificar el ambiente y en consecuencia la conducta mediante la valoración de sus capacidades y habilidades para ejecutar tareas y desarrollar actividades.

CAPITULO 1. GENERALIDADES

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes de Educación Media Superior constantemente se enfrentan a retos en cuanto a la autorregulación del proceso de pensamiento, motivación, aspectos afectivos y fisiológicos dependiendo de la edad en la que se encuentran y del semestre que cursan; ya que los retos y responsabilidades son cada vez más complejos. La percepción que tienen los estudiantes para enfrentar estos retos es lo que Bandura (1987) y Zimmerman (1995) llaman autoeficacia percibida.

Los problemas y situaciones escolares que enfrentan los estudiantes varían a partir del contexto, la autoestima y del proceso del pensamiento que éstos tienen, misma que se refleja en su bajo interés y motivación del desempeño académico. Con base en esto, se puede decir que las percepciones que tienen los seres humanos acerca de sí mismos sirven de referente para tener competencias personales que los motiven a tomar decisiones, resolver problemas y alcanzar logros.

Parafraseando a Bandura (1987), la autoeficacia percibida se refiere a la capacidad del individuo para producir efectos importantes; esto conlleva a que las personas realicen acciones que los motiven y que en consecuencia tengan resultados exitosos que les permita llegar a la autosatisfacción. A partir de las capacidades que la persona ejecute y desarrolle, adquirirá el rendimiento deseado, es entonces dentro de este proceso donde el ser humano se ve obligado a eficientar sus competencias para obtener los logros deseados.

Aunado a lo anterior, la autoestima contribuye a que el estudiante tenga la capacidad de logro a través de la confianza en sí mismo, sin embargo, en la etapa de la adolescencia se observa que hay una carencia de respeto, limitaciones personales y desvalorización debido al contexto escolar en el que se forman, esto perjudica a los estudiantes ya que restan importancia a su persona, lo que genera mayor exposición a situaciones vulnerables, tales como aislamiento, carencia de motivación, baja autoestima y consumo de sustancias que atentan contra su salud, así como relaciones sexuales sin protección, bulimia y anorexia. El problema no solo

se reduce a factores físicos, sino también de aprendizaje. Con lo anterior, se quiere mostrar el contexto de las problemáticas escolares que existen en los planteles, desde la experiencia que se tiene como docente en la Educación Media Superior desde hace más de una década.

Algunos estudios como el de Gibson y Dembo, (1984) muestra una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes. A manera de ejemplo, dichos autores encontraron que los maestros de autoeficacia alta hacían uso óptimo del tiempo escolar, criticaban menos a sus estudiantes y empleaban un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en los más desaventajados, mientras que los de autoeficacia baja malgastaban el tiempo de clase, y no mostraban mayor esfuerzo por fomentar el aprendizaje en sus estudiantes.

Si se consideran algunas evaluaciones respecto a la capacidad de logro escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplicaron en el 2017 la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), los resultados a los que se llegaron fueron que los estudiantes de Educación Media Superior tienen deficiencias en el área de lenguaje y comunicación y en el área de matemáticas, es en esta última donde los estudiantes tienen grandes dificultades para comprender los contenidos. El 66% de ellos a nivel nacional se encuentran en el nivel 1 de logro el cual refiere que:

“Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento insuficiente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Esto refleja mayores dificultades para continuar con su trayectoria académica” (INEE, 2018).

Lo anterior es preocupante, de acuerdo con Gans A, Kenny M, Ghany D. (2003), refieren que los niños que han experimentado humillación, rechazo y fracaso, generalmente tienen sentimientos de baja autoestima y vulnerabilidad.

El rendimiento académico y la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes se puede mejorar aplicando una combinación de hábitos de estudio y de estrategias de

autogestión puesto que como dice Bandura (1997), citado por Carrasco y del Barrio (2002) la autoeficacia contribuye a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación que influyen en lo que las personas piensan, sienten y hacen, aumentando así su compromiso educativo.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Existen pocos estudios en el país que buscan relacionar la autoeficacia percibida con la autoestima en estudiantes de Educación Media Superior, los trabajos encontrados correlacionan la autoeficacia con estudiantes universitarios y con estudiantes de educación secundaria, sin considerar la autoestima como variable de influencia. Arias, Chávez y Muñoz (2006), Peralta, Ramírez y Castaño (2006), Barraza, Ortega y Rosales (2010).

Cabe precisar que a escala nacional el 37% de estudiantes forman parte de la matrícula de Bachillerato, (SEMS, 2018), de los cuales en el Estado hay actualmente 5,900 estudiantes matriculados (DGETA, 2019). De estos, 319 estudian el Bachillerato en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193, a manera de ejemplo, el total de estos estudiantes, reciben de manera oficial el Programa Construye-T el cual se enfoca al desarrollo socio-emocional de los jóvenes al promover habilidades para identificar, conocer y manejar las emociones (SEP, 2015).

De manera similar, el Programa de Sistema de Alerta Temprana (SIAT) informa y previene la reprobación mediante el uso de un sistema automatizado que permite detectar estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios debido a un bajo rendimiento (EMS-SEP, 2017), dicho sistema apoya al área de servicios escolares y tutorías.

Lo anterior, muestra que sólo estos dos programas son compatibles con el plan de estudios, no obstante, son las únicas formas de regulación y contención que tienen en Bachillerato, situación que subraya la importancia de este estudio.

En la presente investigación, se describe y analiza la manera en que los estudiantes construyen su autoeficacia percibida y su autoestima, es decir ¿cómo se auto valoran? En este sentido es de interés analizar de qué manera el contexto socio familiar y escolar incide en la autopercepción que tienen los estudiantes de Bachillerato, lo cual determina cómo y qué piensan de su entorno, y las implicaciones que derivan a partir de la toma de decisiones. Resulta interesante explorar: ¿Cuál es el autoconcepto que tienen sobre sí mismos?, ¿Cómo interactúa la autoimagen con la autoestima? ¿Cómo los perciben sus compañeros? y ¿Qué tan capaces se sienten en tareas académicas? .

1.3 OBJETIVO GENERAL

Examinar la relación que se establece entre la autoestima y la construcción de la autoeficacia percibida en estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193, a partir de un estudio de caso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.-Determinar el nivel de autoestima (física, general, de competencias intelectual-académica, emocional, de relaciones con otros significados y autocrítica) de los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193.
- 2.-Determinar el nivel de autoeficacia percibida (general, lectura, estudio, preparación para examen, toma de notas y escritura), a partir de las percepciones de los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193.
- 3.-Analizar la relación entre el rendimiento académico inmediato y la autoeficacia percibida de los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193.
- 4.-Analizar las condiciones que favorecen o dificultan la construcción de la autoeficacia y la autoestima en los estudiantes del caso seleccionado.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1.- ¿Cómo se presenta la autoeficacia percibida en los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193?
- 2.-¿Cómo se presenta la autoestima en los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193?
- 3.-¿Cuál es la relación que existe entre el rendimiento académico inmediato y la autoeficacia percibida de los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 193?
- 4.-¿De qué manera el contexto socio-económico incide en la autoestima y autoeficacia de los estudiantes de Bachillerato?

HIPÓTESIS

La autoeficacia y la autoestima son factores determinantes en el aprendizaje desde el enfoque teórico, por tanto, en los estudiantes de Bachillerato del CBTA 193 hay una relación con ambos constructos.

CAPITULO II. MARCO TEORICO Y DE REFERENCIA

2.1. ANTECEDENTES: EL BACHILLERATO EN MEXICO

Para dar una referencia sobre el campo en el cual se realiza el trabajo de investigación es importante conocer la historia del Bachillerato en México.

Los primeros antecedentes que se tienen de la Educación Media Superior en nuestro país, se remontan a la creación de los Colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos, que se fundaron durante la segunda parte del siglo XVI, en el periodo que conocemos como la colonia. (Villa Lever, L. 2000). En 1574, los jesuitas fundaron los colegios de San Pedro y San Pablo y en 1588 el colegio de San Ildefonso, con la unión de estos tres

colegios en 1618 se creó el antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). A partir de 1833, se estableció la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación, que fue responsable de la administración de la educación pública. (Pérez Arenas, D. 2002).

De acuerdo con Castrejón J. (1986), en la idea de preparar a los estudiantes para su incorporación a los estudios profesionales, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fue referente para fomentar los conocimientos prácticos y estructurados de la ciencia, esta fue creada en México en 1867 por el doctor Gabino Barreda.

En este sentido Loyo B. (2002) comenta que en 1925 la formación de la Escuela Nacional Preparatoria se dividió en dos ciclos independientes, uno que complementaría la enseñanza primaria superior con el propósito de formar al estudiante para vivir útilmente, y el otro ciclo que debía prepararlo para ingresar a la universidad. Con la intención de satisfacer la demanda de formación, en 1969 se genera el sistema de institutos Tecnológicos Regionales entre los que se encuentran los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), y Centros de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (CECyTeM).

Es claro que el crecimiento poblacional y la mejoría en la eficiencia terminal, generó que en los 70's se crearan otros sistemas de bachillerato como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres, organismo descentralizado del Estado que comenzó a funcionar en 1974, también en esa década se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con el cual se fortaleció la educación con carreras terminales, orientadas a los contextos regionales Neyra, A. (2010).

2.1.2 EDUCACION TECNOLOGICA AGROPECUARIA

El antecedente de la Educación Tecnológica Agropecuaria, se origina con la Dirección General de Educación Tecnológica en 1971 (DGETA, 2012), lo que conlleva a la creación de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) que originalmente eran llamados Centros de Estudios Tecnológicos

Agropecuarios (CETAS) y cuya misión era formar egresados técnicamente preparados para fortalecer e impulsar la agricultura en el país (Ibarrola, 1994).

El Bachillerato Tecnológico Agropecuario tiene su origen ligado a las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias (SETA), las cuales funcionaban en localidades donde no había secundarias, para evitar la competencia entre instituciones, tenían que instalarse en una localidad con una población no mayor de 5 mil o 6 mil habitantes (Ibarrola, 1994).

De acuerdo con De Ibarrola (Ob. cit), Los CBTAS permitieron, y favorecieron el acceso al nivel medio superior de las poblaciones rurales y campesinas que habían quedado fuera del sistema educativo por falta de oportunidades escolares.

Es así como los CBTAS forman profesionales técnicos en diversas especialidades y preparan a los estudiantes para que en el área laboral desempeñen funciones de supervisión, control y evaluación de los procesos de producción. Al egresar, las y los estudiantes obtienen un título como técnico en alguna disciplina y tiene la alternativa de continuar con sus estudios profesionales universitarios.

En 1971 se creó la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETA, 2012) ubicándose en la estructura organizacional de la Secretaría de Educación Pública y es ahí cuando se establecen los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTA) que originalmente eran llamados Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAS).

El gobierno comenzó a ofrecer la educación media superior con planes de estudio bivalentes que permitían a los egresados continuar estudios superiores o incorporarse al trabajo socialmente útil; en 1997, se estableció la modalidad de educación abierta. Este modelo educativo bivalente hoy en día concentra el 30% de la matrícula total (DGETA, 2012).

En los planteles de educación tecnológica agropecuaria, se imparten 30 carreras técnicas, las cuales responden tanto a las demandas regionales y nacionales de los

sectores productivos como a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

2.1.3. PROGRAMAS DE FORTALECIMIENTO SOCIO EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

En el ámbito del Bachillerato, los programas que atienden socioemocionalmente al estudiante son dos: Construye-T y Yo no abandono.

Es fundamental entender la importancia y el efecto de la vinculación de la auto percepción y de la autoestima, ambas tocan con las reacciones emocionales de los estudiantes ante situaciones difíciles. De acuerdo con Casel (2017, P. 88), las habilidades socioemocionales son:

“Aquellas herramientas que nos permiten conocernos mejor como personas, manejar nuestras emociones, comunicarnos efectivamente, resolver conflictos, plantearnos y alcanzar metas, levantarnos de los tropiezos, manejar el estrés y tomar decisiones reflexivas”.

Orientar al estudiante en sus habilidades emocionales, con miras a lograr la autoeficacia y la autoestima contribuye a que el estudiante se motive. Prieto L. (2003, p.2) en González, M. y Tourón J. (1992), retoma la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo para mostrar cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Así mismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las áreas de aprendizaje.

2.1.3.1. CONSTRUYE-T

El programa de Construye-T es un programa del Gobierno Mexicano, dirigido y financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), su objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, *y así mejorar el ambiente escolar.*

Construye-T, tiene como fin desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Educación Media Superior, a partir de la revisión del programa se determina que lo emocional en los estudiantes refiere a *las relaciones interpersonales positivas*; lo que incluye metas y la toma de decisiones sobre los riesgos a los que están expuestos (SEP, 2014-2018. P.1).

Construye-T beneficia a planteles públicos federales y estatales, tanto rurales como urbanos, del nivel medio superior, en las 32 entidades federativas del país. Tomando en cuenta que se trata de estudiantes del nivel medio superior, sus edades oscilan entre los 15 y 18 años, aproximadamente.

De esta manera, el programa busca incidir directamente en el desarrollo integral de los estudiantes de EMS, y de manera indirecta en la prevención de conductas de riesgo, tales como violencia, adicciones o embarazo adolescente, que puedan truncar su trayectoria educativa. En el ciclo escolar 2014-2015, la cobertura del Programa asciende a 2,500 planteles (de los cuales 1,627 son estatales y 13 autónomos) que cuentan con una matrícula superior a 2 millones de estudiantes y una plantilla docente de más de 99 mil maestros.

Los planteles que participan en Construye-T en dicho ciclo escolar registran, en promedio, una tasa de abandono escolar de 15.6% al año. Algunas de las características de estos planteles se presentan por subsistema en la Tabla 1. Asimismo, estos planteles tienen un nivel medio de exposición a factores de riesgo como embarazo adolescente, violencia juvenil y abandono escolar.

Ámbito	Subsistema	Planteles	Alumnos
FEDERAL	DGETI	442	578,120
	DGETA	294	146,466
	DGECYTM	32	24,692
	DGB	36	30,655
	CONALEP Fed	33	50,616
	CETI Jalisco	2	5,028
	COBACH Fed	20	85,733
	Otros Fed	1	141
ESTATAL	CECyTE	404	255,024
	COBACH Est	869	584,037
	CONALEP Est	214	219,363
	TELEBACH	47	10,487
	BACH GOB	75	53,206
	Otros Est	18	2,167
	Autónomas	13	17,684
Total		2500	2,063,419

Fuente: SEP. (2014-2015).

Tabla 1. Programa Construye-T por subsistema.

A continuación, se describen las habilidades socioemocionales que conforman el programa de *Construye-T*, para ello se enfoca en tres dimensiones que a su vez se dividen en cinco habilidades generales y 18 habilidades específicas. (Ver cuadro 1).

Retomando como base lo propuesto en este programa, las habilidades de la dimensión *Conoce T*, es de orden intrapersonal, se integra por: la identificación, el entendimiento y el manejo de las emociones propias.

Esta dimensión se caracteriza por definir la identidad del joven; la segunda se relaciona con el manejo de estrés para poder lograr sus metas.

La dimensión *Relaciona T* corresponde a las habilidades que nos permiten llevarnos mejor con los demás, tales como la empatía, la escucha activa o la resolución de conflictos interpersonales.

Durante la adolescencia, esta dimensión es fundamental considerando que los jóvenes desarrollan relaciones de amistad y de noviazgo. Esta esfera es de índole interpersonal.

Por último, la dimensión *Elige T* se sustenta en distintos factores de riesgo a los que se enfrentan los estudiantes, particularmente la presión de sus pares, esta dimensión se posiciona como un elemento central en su formación sobre todo tomando en cuenta que, durante la Educación Media Superior, tomarán decisiones que marcarán su trayectoria de vida. Es decir, se trata de una dimensión que capacita al estudiante con respecto a la realidad.

Habilidades socioemocionales que promueve el Programa Construye-T

Conoce T	Autoconciencia	Autoeficacia
		Reconocimiento de emociones
	Autocontrol	Manejo de emociones
		Postergación de la gratificación
		Tolerancia a la frustración
	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo del stress
	Relaciona T	Conciencia social
Escucha activa		
Toma de perspectiva		
Relación con los demás		Asertividad
		Manejo de Conflictos interpersonales
		Comportamiento pro social
Elige T	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones
		Pensamiento crítico
		Análisis de consecuencias

Fuente: Elaboración propia, con base en el cuadro de habilidades socioemocionales del programa Escuela Amiga de Perú. Las habilidades generales y específicas fueron proporcionadas por Joan Hartley, consultora para Escuela Amiga. Los nombres de las dimensiones fueron creados por el equipo de la SEMS.

Tabla 2. Habilidades socioemocionales que promueve el Programa Construye-T.

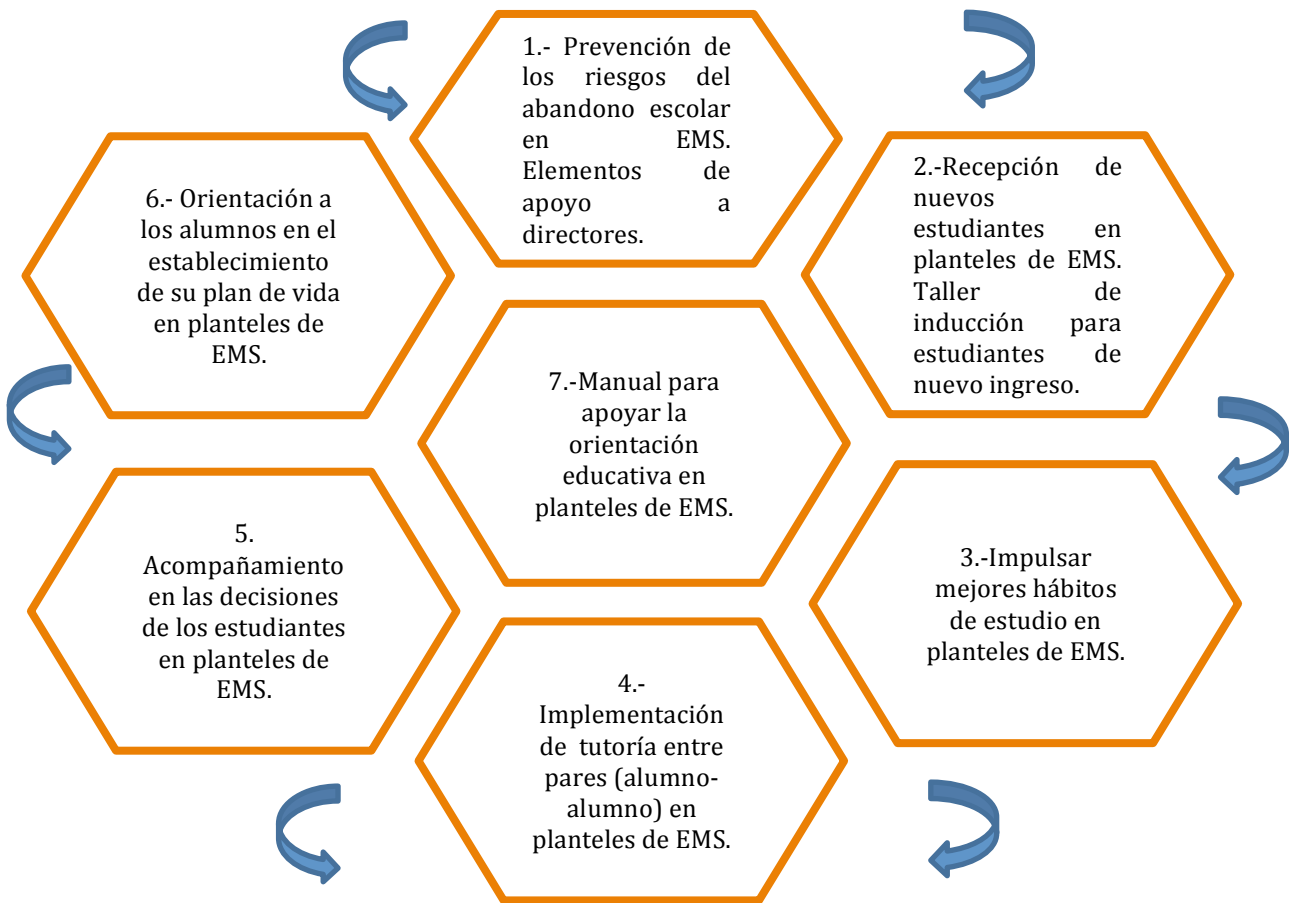
2.1.3.2. YO NO ABANDONO

El programa *Yo no abandono* tiene su origen en 2013, la razón por la que se genera este programa es por el fenómeno de la alta deserción que en los últimos años se ha observado en México, con un promedio de 3120 estudiantes al año que abandonan la escuela (SEP, Sexto informe de Labores. 2012).

El Movimiento contra el Abandono Escolar integra acciones de la escuela, la familia y el estudiante para prevenir sus causas, mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo. Algunas de sus características son: 1. Se fundamenta en estudios recientes en la materia y recoge experiencias nacionales e internacionales; 2. Considera la heterogeneidad de los subsistemas de educación media superior; 3. Aprovecha los recursos disponibles en las escuelas; 4. Se dirige al director del plantel para apoyar su papel como líder del equipo y de la gestión escolar; 5. No se contrapone ni pretende sustituir los esfuerzos que ya han puesto en marcha algunos subsistemas y que han tenido buenos resultados; 6 Apoya a los padres en su papel de corresponsables en la educación de sus hijos, independientemente de su grado de escolaridad. (SEP, 2017)

Es una estrategia integral dentro de las instituciones de Educación Media Superior que involucra a todos los actores para permanecer dentro de la institución educativa y lograr concluir sus estudios. Este programa trabaja por medio de cajas de herramientas que buscan apoyar a cada uno de los actores de la educación en este nivel.

Esquema 1. Movimiento contra el abandono escolar, manuales utilizados dentro del programa.



Fuente: SEP (2017). Programa Yo no abandono. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/>

2.2. LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA

La autoeficacia percibida son creencias sobre nuestras propias capacidades, relacionadas con la experiencia de dominio personal que afectan a la motivación y a la conducta. (Bandura, 1997)

Bandura A. (1997, Pp. 191-215), define autoeficacia percibida como "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, de modo que, le permitan alcanzar el rendimiento deseado"..

Lo anterior permite tener firmeza en las propias capacidades para resolver situaciones complejas, por tanto, se establecen retos; en consecuencia se hace uso de un buen pensamiento analítico que contribuye a tener éxito en la resolución de problemas, a partir de los retos propuestos. Esta definición se refiere a la opinión que la persona tenga sobre lo que puede hacer con sus recursos, y no a los recursos de los que disponga *per se*.

En términos de Bandura A y Wood R. (1989) un nivel bajo de autoeficacia percibida conlleva a cometer más errores, se reducen las aspiraciones y disminuye la calidad de las ejecuciones. Bandura A. (1989, p. 412), lo resume así: "es difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas en relación a uno mismo".

Schwarzer (1999), define la autoeficacia percibida como la confianza en la propia capacidad cuando se presenta una situación que exige un reto para la persona, comenta que entre una persona mas se fije retos su autoeficacia crece y así con cada situación de reto experimentada.

De hecho, Bandura (1986) sostiene que una persona puede tener la habilidades necesarias pero si cree que no es capaz de aplicarlas, difícilmente tendrá éxito.

Maddux (1995) apunta hacia la idea de que la autoeficacia percibida se relaciona con las creencias que una persona posee sobre su capacidad para conseguir las metas a través de su conducta.

Bandura A. (1977, 1986, 1999) establece las diferencias existentes entre autoeficacia percibida y expectativas de resultados: *autoeficacia percibida* es la creencia de que uno es capaz de ejecutar con éxito un determinado comportamiento requerido para obtener unos resultados específicos a un determinado nivel de ejecución. En este sentido, la autoeficacia percibida determina la iniciación de la conducta, el esfuerzo dedicado, el rendimiento actual y futuro y el patrón de reacciones emocionales.

Ahora bien, para Bandura (1986) no es posible separar los resultados obtenidos de los juicios valorativos sobre el propio rendimiento del cual depende.

Bajo esta perspectiva, Guzmán (1996), refiere que la forma en como se comporta cada ser humano va a definir el logro de los resultados. Por tanto, aunque un sujeto aprecie que una determinada conducta lo conduce a un resultado concreto (disponiendo de alta expectativa de resultado), es necesario actuar en proposito hacia ese resultado.

Por el contrario, si este sujeto no dispone de la creencia sobre sus capacidades para realizar con éxito dicha tarea (baja expectativa de autoeficacia) posiblemente no realice la tarea o la realice de manera incorrecta

La autoestima, el autoconcepto, o la autoconfianza no deben confundirse con la autoeficacia percibida, ya que tienen un carácter global o general, y sin embargo la autoeficacia percibida está más vinculada a tareas y capacidades específicas, además de considerar al sujeto como un aprendiz activo con capacidad de transformación, desarrollo e iniciativa. Sin embargo, una percepción de autoeficacia fuerte puede llevar a sentimientos positivos más generalizados acerca de sí mismo.

2.2.1. HISTORIA DE LA AUTOEFICACIA

Finalizando la década de los setenta, se propone la teoría de la autoeficacia, siendo ésta “producto principalmente de dos ideas que Bandura tiene en mente, la primera es que las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta y la segunda que la intervención cognitiva del sujeto es imprescindible” (Valencia 2006). Esta última es lo que Olaz (2003) define como “el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta”, este juicio puede ser negativo o positivo dependiendo de cómo se han interpretado por el sujeto. Es decir, las experiencias que se han tenido anteriormente y la interpretación que se realice en su ejecución, denota como la persona construye las percepciones y creencias de sus propias capacidades.

Desde la perspectiva de Olaz, las concepciones de autoeficacia de los sujetos tienen distintos ámbitos de sus vidas, por lo que influyen de forma iminente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sienten hábiles y capaces (aunque solo sea de manera icónica), y a rechazar situaciones en donde se sienten débiles e ineficientes, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones. Lo anterior nos lleva a cuestionar ¿cómo es que se evalúa la eficacia de las actividades de las personas?, al respecto Olaz argumenta que se utilizan señales (logros de rendimiento, patrones de éxito y fracaso, establecimiento de metas, contingencias de refuerzo, entre otras) para evaluar su eficacia en actividades futuras; de esta forma, a partir de lo indicado, se forman juicios de autoeficacia que influyen e intervienen, directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, sobre las actuaciones y el diario vivir del sujeto. De manera similar Zimmerman, Kitsantas & Campilla, (2005), refieren a la autoeficacia como las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea.

Tejada, (2005) define a la autoeficacia como: “el grupo referenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a: la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos”.

Teniéndose en cuenta entonces las cuatro características planteadas por Tejada (2005) que son afectadas e influenciadas por las creencias de autoeficacia: las elecciones (toma de decisiones), el esfuerzo y trabajo a aplicar (gastos de energía física o mental), los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales.

Es así como se hace necesario trabajar sobre la propuesta realizada por Tejada (2005, p.123) acerca de “desarrollar competencias de agenciación, como ejercicio de la autoeficiencia... que posibiliten desarrollar comportamientos acordes a las nuevas

exigencias y retos del mundo moderno y a las que se puedan predecir como posibles, como formas para enfrentar significativamente dichos desafíos.

2.2.2 DIMENSIONES Y FACTORES DE LA AUTOEFICACIA

Establecer las relaciones entre la eficacia y la acción, conlleva a que se tome en cuenta las dimensiones de la autoeficacia: La primera dimensión *el nivel*, el cual está relacionado con el grado de dificultad que presenta una tarea. En otras palabras, el nivel indica si la tarea es fácil, moderada o difícil (Torre, 2007).

La segunda dimensión se refiere *a la generalidad*, la cual hace referencia al hecho de que el individuo se sienta capaz en algunas áreas o en todas.

Por último, está la *dimensión de la intensidad*, que se refiere a la firmeza o debilidad que el sujeto tenga de sus autopercepciones.

En estrecha relación con estas dimensiones, el mismo Bandura (1999) habla de los procesos en los que más influencia tiene la autoeficacia, entre ellos están:

Procesos cognitivos. Tener objetivos personales está influido por las autoestimaciones de las capacidades. Es decir, que entre más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores serán los objetivos que el individuo se establezca y más firme su comportamiento para alcanzarlos.

Procesos motivacionales. Las creencias de autoeficacia influyen en los procesos de la motivación humana. De hecho, las creencias de autoeficacia crean en el individuo un pensamiento anticipador, es decir, desde antes de iniciar una tarea, determinan las metas, la cantidad de esfuerzo y tiempo que deberá invertir y su resistencia a fracasar. Las personas con autoeficacia baja, ante la presencia de obstáculos, reducen sus esfuerzos y abandonan las tareas emprendidas. Mientras que las personas con autoeficacia elevada, al presentarse los fracasos hacen un esfuerzo mayor para dominar el desafío.

Procesos afectivos. Incluye las creencias que las personas tengan en sus capacidades que influirán sobre la cantidad de estrés y depresión que puedan experimentar en situaciones difíciles.

Las creencias influyen sobre la actitud de vigilancia ante posibles amenazas, ejercen control sobre los pensamientos rumiantes molestos y, por último, estas creencias aportando formas afectivas de conducta que convierten los entornos amenazantes en un espacio seguro, regulando, así, el estrés y la ansiedad.

Los procesos afectivos (los estados de ánimo) y la autoeficacia percibida se influyen bidireccionalmente: una baja eficacia da paso a la depresión y un estado de ánimo depresivo favorece la disminución de la creencia en la autoeficacia personal. Esta influencia se va dando en un ciclo cada vez más profundo.

Hasta ahora mucho se ha dicho sobre la autoeficacia percibida y la influencia que esta ejerce sobre la persona para crear entornos benéficos, pero no se ha dicho mayor cosa acerca de la influencia que ejerce sobre los procesos para la “selección de entornos”. En relación a esto, Ruiz (2001) al igual que Bandura (1999), coinciden al afirmar que las personas con baja percepción de autoeficacia evitarán entornos difíciles y seleccionarán entornos ante los cuales no se sientan incapaces. Por ejemplo, dicen estos autores, estas personas evitarán las tareas complicadas y retadoras pues se perciben incapaces de afrontarlas. Por el contrario, las personas con alta autoeficacia no temerán elegir entornos y tareas difíciles y los verán como retos y no como amenazas. Se imponen metas retadoras y se mantienen ante ellas con un alto espíritu de compromiso y de esfuerzo.

Factores que inciden en la autoeficacia percibida.

Zimmerman, en Bandura (1999), habla acerca del establecimiento de metas, y expone que éste es el factor de mayor incidencia entre las creencias de capacidad y la selección de metas individuales. “Cuanto más capaz se considere una persona, más retadoras son las metas que establece para sí misma”, (Bandura 1999, p.193).

En lo que al rendimiento académico se refiere, este mismo autor, expone que la autoeficacia percibida eleva las metas académicas que los estudiantes se establecen y esto incide positivamente en el logro académico al concluir el curso escolar.

Canto (1998), hace referencia a otro de los factores que inciden en la auto-eficacia: el procesamiento de la información.

En el primer factor que se ha descrito, el nivel de incidencia se da más de la autoeficacia hacia la elección de metas y no tanto en forma inversa. En este segundo factor que se está tratando, la incidencia se da más hacia la autoeficacia y no tanto de esta hacia el factor. Los estudiantes que consideran que van a tener dificultad para comprender algún material de estudio, tienen niveles de auto-eficacia más bajos, mientras que los que poseen un nivel más elevado de auto-eficacia se sienten más capaces de comprender algún material que se les presente. En conclusión, los estudiantes con mayor conciencia de eficacia, se sienten más capacitados para comprender un material y buscan los medios para obtener más información sobre el mismo.

La observación de los modelos es otro factor que incide en la escala de la eficacia personal. Canto (1998), en referencia a este factor, logró demostrar que la observación de modelos tiene una influencia positiva sobre la autoeficacia y el rendimiento. Esto resulta ser muy parecido a la llamada “experiencia vicaria” que se ha tratado con anterioridad. (Bandura, 1999).

La retroalimentación es un factor que, según este mismo autor, cobra vital importancia por la incidencia que ejerce sobre la autoeficacia. Esta consiste en conocer los resultados obtenidos en actividades pasadas. Una persona que recibe la información de haber obtenido resultados positivos, como producto de actividades realizadas con antelación, tiende a mejorar su escala de autoeficacia. Por el contrario, una persona que se da cuenta de que los resultados obtenidos en actividades realizadas no son tan positivos.

Como bien puede verse, desde que Bandura hizo mención por vez primera del término de la autoeficacia en 1977 (Torre 2007) este resulta ser un término que ha venido adquiriendo más y más importancia como objeto de estudio en sí mismo y como constructo, el cual cada día es más aplicable a mayor número de áreas y aspectos de la vida humana.

2.2.3. TEORÍA GENERAL DE LA AUTOEFICACIA DE ALBERT BANDURA

Albert Bandura (1997) plantea un nuevo paradigma en donde las creencias y sentimientos que poseen las personas sobre si mismas influyen sobre sus capacidades, habilidades y destrezas.

Las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo una tarea, Bandura (1997) expresa: “Las creencia de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”

Las creencias de autoeficacia determinan cómo las personas se sienten, piensan, se motivan y se comportan (Bandura, 1994). Una persona con autoeficacia positiva espera tener éxito y perseverará en una actividad hasta que se complete la tarea. Una persona con baja percepción de autoeficacia anticipa el fracaso y es menos probable que intente o persista en actividades desafiantes (Kear, 2000, p.4).

La capacidad y la tendencia de los individuos a aprender y modificar su comportamiento como resultado de la experiencia indirecta y el modelado social, en lugar de la experiencia directa, fue un enfoque principal de investigación y desarrollo en el trabajo inicial de Bandura. El modelado social implicó abstraer la información transmitida por un ejemplar específico sobre la estructura y los principios subyacentes que gobiernan el comportamiento, en lugar de una simple mímica de respuesta de ejemplares específicos.

El aprendizaje a través del modelado también se consideró antitético a la creatividad. Sin embargo, las investigaciones realizadas por Bandura, Ross y Ross (1963) revelaron que la exposición a diferentes modelos fomentaba la selectividad y

posiblemente ayudaría a la creatividad de los individuos. Los logros de Bandura en demostrar el poder y el alcance cognitivo del aprendizaje observacional tuvieron lugar en un momento en el que se produjeron avances masivos en las telecomunicaciones y los medios electrónicos. Bandura pronto se dio cuenta del alcance potencial de esta nueva fuente de aprendizaje social. Extendió su noción de aprendizaje y modelado social para acomodar estos nuevos modos con la idea de "modelado simbólico":

Una creciente fuente influyente de aprendizaje social es el modelo simbólico variado y generalizado a través de los medios electrónicos. Una ventaja importante del modelado simbólico es que puede transmitir información de una variedad virtualmente ilimitada a vastas poblaciones simultáneamente en lugares ampliamente dispersos. Las influencias socio cognitivas instruyen a las personas en nuevas ideas y prácticas y las motivan para que las adopten (Bandura 2005, Pp.14 - 15).

Bandura afirmó que la motivación humana involucra numerosas variables y que muchas de éstas, a su vez, involucran la cognición, en lugar de respuestas a estímulos físicos o ambientales. La agencia o motivación humana incluye intención, previsión, reflexión y autorregulación (Bandura, 2004,p. 618).

2.2.4 TEORÍA SOCIAL COGNITIVA (BARRY J. ZIMMERMAN)

Se han propuesto muchas teorías a lo largo de los años para explicar los cambios de desarrollo que las personas se sometan a lo largo de sus vidas. Estas teorías difieren en las concepciones de naturaleza humana que adoptan y en lo que consideran las causas y mecanismos básicos de motivación y comportamiento humano.

Dado que el desarrollo es un proceso que dura toda la vida. (Baltes y Reese, 1984), el análisis se refiere a cambios en el funcionamiento psicosocial de adultos así como con los que ocurren en la infancia. Las capacidades humanas varían en sus orígenes psicobiológicos y en las condiciones de cada experiencia.

El desarrollo humano, por lo tanto, abarca diferentes tipos y patrones de cambios que en las prácticas sociales produce sustanciales diferencias individuales en las capacidades que se cultivan y las que se van subdesarrollando.

La teoría cognitiva social favorece un modelo donde los factores personales y las influencias ambientales funcionan como determinantes interactivos que influyen mutuamente en forma bidireccional.

Entre las características personales y las influencias ambientales, las expectativas humanas, creencias, las inclinaciones emocionales y las competencias cognitivas son desarrolladas y modificadas por influencias sociales que transmiten información y activan reacciones emocionales a través del ejemplo, instrucción y la persuasión social (Lerner, 1982).

2.3. LA AUTOESTIMA

Montoya M. A Y Sol C. E. (2001) definen la autoestima como la capacidad con la que una persona puede relacionarse consigo mismo y lo que hace que se perciba dentro de un espacio de manera positiva o con una orientación negativa.

Wilber (1995), señala que la autoestima se vincula con las características de la persona y esta pueden desarrollar una autoestima positiva o negativa dependiendo la percepción que tenga de sí mismo.

Al respecto, Rosemberg (1996), afirma que la autoestima la aprecia cada persona de manera positiva o negativa dependiendo lo que piense sobre sí mismo.

Así mismo, Coopersmith (1996), comenta que la autoestima es una evaluación que hace la persona sobre sí misma, y esta evaluación se interpreta por medio de actitudes de aprobación o desaprobación que refleja la misma persona al creer o no en sí mismo

2.3.1 LA AUTOESTIMA Y LA CONDUCTA DE LA PERSONA

La autoestima opera esencialmente de manera mediadora a través de la regulación del comportamiento y la conducta. Por tanto, la autoestima influye en las normas autorreguladoras que la gente adopta, ya sea que piensen de una manera debilitante, en cuánto al esfuerzo que invierten y cómo perseveran frente a las dificultades, cuán resistentes son a la adversidad, cómo son vulnerables al estrés y la depresión.

El efecto positivo y negativo de la autoestima se acompaña de una alta eficacia para gestionar el desarrollo académico, para resistir presiones sociales para actividades antisociales, y para comprometerse con la empatía en las experiencias emocionales de los demás.

“La autoestima, se refiere más a la respuesta afectiva que uno da a como se ve, es decir, la evaluación o valoración que uno hace de sí mismo” (Pallarés, 2011, p. 14). El autor da un ejemplo :“soy profesor” es algo propio del autoconcepto, “me considero un buen profesor” se refiere a la autoestima; “tengo el pelo rubio y los ojos azules” habla del autoconcepto, “me veo guapo” se relaciona con la autoestima. La autoestima sería la evaluación que se hace del autoconcepto.

Pallarés (2011) comenta que las personas evalúan su entorno y que la autoestima es la evaluación que hacen de su físico, su capacidad, su rendimiento en general.

En cuanto a la autoestima ligada al género, Marrero et al. (2003), en un estudio que incluyó a 4.000 personas encontraron que los hombres sí tienen niveles de autoestima más altos que las mujeres, sin embargo, la diferencia es baja y no significativa, en esta línea (Block & Robins, 1993), afirman que los hombres aumentan su nivel de autoestima con la edad, y por el contrario las mujeres lo disminuyen conforme van cumpliendo años.

La autoestima en la etapa de la adolescencia puede desarrollarse de una manera conveniente cuando los adolescentes tienen experiencias positivas en cuatro aspectos. Según Walsh y Vaughan (1999) estos aspectos son:

1. Vinculación: estableciendo vinculos afectivos importantes.
2. Singularidad: reconociendose como una persona única, especial y diferente.
3. Poder: disponibilidad de oportunidades que lo ayuden a cambiar circunstancias de su vida.
4. Modelos o pautas: puntos de referencia que le ayudan a establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios.

Con base en lo que los autores dicen, si el adolescente presenta estas 4 experiencias, desarrollará un nivel de autoestima con la cual enfrentará los desafíos de esta etapa de su vida.

2.3.2 NIVELES DE AUTOESTIMA

Coopersmith (1996), afirma que existen tres niveles de autoestima en las personas: autoestima alta, autoestima media y autoestima baja. El autor explica que las personas con autoestima alta son activas socialmente, expresivas, tienen éxitos sociales y también académicos, además de presentar características de liderazgo confían en sus propias percepciones, consideran que cuando realizan un trabajo, este es de calidad y son muy populares entre las personas de su edad.

Craighead, McHeal y Pope (2001), coinciden en que las personas con un nivel de autoestima alto, reflejan un autoconcepto positivo sobre sí físico, sus habilidades académicas, familiares y sociales. Por lo que estas personas comunmente son individuos seguros de sí mismos, capaces de resolver problemas y con una comunicación efectiva con los demás. En cuanto a las personas con un nivel de autoestima medio, Coopersmith (1996), comenta que son personas que se caracterizan por presentar similitud con las que presentan alta autoestima, pero la evidencian en menor magnitud. Tienen actitudes positivas, son capaces de aceptar críticas pero se sienten inseguros con ellas.

Finalmente, Coopersmith (1996), expresa que las personas con un nivel de autoestima bajo, muestran depresión, desanimo, se aislan socialmente, no confían

en sus propias percepciones, no se sienten atractivos y son incapaces de defenderse.

2.3.3 CONCEPTUALIZACION SOBRE EL RENDIMIENTO ACADEMICO INMEDIATO

El concepto de rendimiento académico, desempeño académico u otro término que ayude a definir las capacidades de los estudiantes dentro del aula escolar, es complejo al momento de utilizarlo. Acorde con Pérez, Ramón y Sánchez (2000), definen el rendimiento académico como la suma de diversos factores que se interrelacionan y se caracteriza con un valor hacia a los logros o fracasos académicos del estudiante. Es medido por medio de las calificaciones que obtiene el estudiante y que dan un panorama general sobre índices de aprobación, deserción, reprobación, etc.

Reinozo, Guzmán, Barbosa y Benavides (2011) determinan que el rendimiento académico se compone de propiedades cuantitativas que se pueden medir y observar en las calificaciones obtenidas por el estudiante.

Rodríguez, Fita y Torrado (2004, citados por Garbanzo, 2007; p. 5) argumentan que: “La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas a las que se sometió en un ciclo determinado”.

Con base en los tres trabajos académicos anteriores que coinciden en mostrar al rendimiento académico con propiedades cuantitativas, y en lo que menciona De Miguel (2001, citado por Garbanzo, 2007; p.5) que se recomienda “diferenciar entre el rendimiento académico inmediato, refiriéndose a las notas, y el mediato, refiriéndose a los logros personales y profesionales” para tomar como indicador de rendimiento académico el promedio de calificaciones que obtiene el estudiante, en esta investigación se tomará como *rendimiento académico inmediato* al promedio obtenido por los estudiante en el semestre anterior.

CAPITULO III. METODOLOGIA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

La presente investigación es un estudio descriptivo correlacional, Grajales (2000) señala que este tipo de estudios miden el nivel de relación que existe entre dos variables entre sí, la interrelación se da dentro de un mismo contexto y entre los mismos actores.

En este se abordaron a estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestres de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, a quienes se les aplicaron tres cuestionarios: el primer cuestionario fue orientado para conocer su nivel de autoeficacia percibida, el segundo cuestionario está desarrollado para conocer el nivel de autoestima que presenta el estudiante, y el tercer cuestionario es un estudio socioeconómico que arroja variables de clasificación; con fines a identificar si la autoeficacia percibida se generaba o inhibía con aspectos de autoestima, lo anterior se derivó del pilotaje de tres preguntas de un total de treinta ítems, cuyo contenido se sustenta en cómo los estudiantes se definen a sí mismos.

Se concluyó con el análisis correlacional entre los dos constructos referidos, y algunas variables de clasificación (sexo, edad, semestre y nivel socioeconómico). Los resultados de esta investigación se dan a conocer a continuación en tablas y gráficos que sustenta la información obtenida en este caso.

3.2. POBLACION Y MUESTRA

Citando a Callejo, Del Val, Gutiérrez y Viedma (2009) la población es “un agregado de elementos del que se extraerá la muestra con la que se vaya a trabajar en una investigación”. Por lo tanto, se eligió para este estudio de investigación, un muestreo aleatorio simple con una muestra de doscientos dos estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestres del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 193 de Cocoyoc, Morelos en el Municipio de Yautepec, la muestra para la presente investigación fue de 56.4% mujeres y 43.6% hombres, previo consentimiento informado a los padres de familia, con un nivel de significancia de $0.05=5\%$, y un nivel de confianza de $95%=0.95$ $z=1.96$.

Sexo	Mediana	Media	DE	n	Valor p*
Mujer	8.80	8.75	0.77	114	0.000
Hombre	8.00	7.98	1.04	88	
Total	8.55	8.41	0.98	202	

Fuente: Cuestionarios aplicados en el CBTA

*Prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney.

Tabla 3. Distribución de la población según sexo.

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 193, es una escuela de nivel medio superior, la cual ofrece los siguientes programas: Técnico Agropecuario, Técnico en Informática, Técnico en hospedaje y Técnico en Emprendimiento agropecuario, al egresar los estudiantes cuentan con cédula y título profesional.

Esta extensión educativa nace en agosto de 2008 ante la necesidad de la población de contar con una escuela de nivel medio superior que brinde a los estudiantes la oportunidad de continuar sus estudios de bachillerato sin tener que trasladarse a la ciudad de Cuautla o a la cabecera del municipio de Yautepec.

Dicho plantel se encuentra desarrollando actividades en aulas improvisadas, prestadas por la ayudantía municipal de Cocoyoc, que es donde se encuentra, y en cuatro aulas móviles que fueron donadas, y las cuales cuentan con aire acondicionado que sólo funciona en dos de ellas. Actualmente se han incorporado cuatro espacios más donde los estudiantes toman clases, a los cuales ellos mismos llaman: “Los chiqueritos”.

Ligado a la infraestructura con la que cuenta el plantel, vale la pena comentar que los baños que utilizan los estudiantes, así como los maestros son compartidos con la comunidad en general y el agua escasea regularmente, por lo que la higiene no es muy buena en estas instalaciones.

El plantel sólo cuenta con un salón acondicionado con computadoras, que es el laboratorio de cómputo, destinado para la carrera de Técnico en Informática, las otras carreras no tienen laboratorios ni tampoco áreas específicas para desarrollar

sus prácticas semestrales correctamente, por lo tanto, los docentes frente a grupo tienen que improvisar con los recursos que se tienen a la mano.

En general, las condiciones de ubicación y de infraestructura del plantel son inestables, inseguras y temporales, lo que hace que los estudiantes no desarrollen un espíritu de pertenencia.

Por otro lado, la estructura económica familiar de los estudiantes, les permite a la mayoría contar con agua potable y drenaje en sus viviendas, así como con luz eléctrica e internet.

En el 50% de las viviendas cuentan con techo de concreto y piso de loseta, así como también cuentan con los electrodomésticos básicos como refrigerador, estufa de gas, microondas, televisión, calentador de agua, sin embargo, a pesar de que el 56.9% de las viviendas cuentan con internet, sólo el 25.7% cuentan con una computadora en casa.

Otros datos arrojados del estudio socioeconómico nos dicen que los estudiantes viven un hacinamiento en casa, ya que los números de cuartos con los que cuentan las viviendas no son suficientes para el número de personas que viven ahí.

Con relación a las instalaciones del plantel, la potencial inseguridad está provocada por la inexistencia de una barda perimetral, por la presencia de comercios que expendan bebidas embriagantes en áreas inmediatas a los salones y por la poca e irregular seguridad ofrecida por la autoridad municipal, afortunadamente no se ha presentado ningún caso grave de violencia provocado por los factores anteriores, pero sí se tiene un porcentaje elevado de estudiantes con problemas de alcoholismo y drogadicción, los cuales se han intentado contrarrestar con los programas que ya se han comentado en un anterior capítulo de este trabajo de investigación.

Aunado a este contexto, se reconoce la problemática principal que afecta directamente el desempeño de nuestros estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que desgraciadamente se genera desde el núcleo familiar, pero también como resultado de una deficiente educación básica reflejándose inmediatamente en una deficiente comprensión lectora que repercute en su capacidad para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos

escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, así como en una comunicación verbal limitada, pero también se refleja en bajos niveles para comprender, identificar, interpretar, aplicar, sintetizar y evaluar matemáticamente su entorno.

3.3. CRITERIOS DE SELECCION

Criterios de Inclusión: Estudiantes cuya edad oscila entre los 15 y 19 años de edad, de segundo, cuarto y sexto semestres.

Criterios de exclusión: Estudiantes de semestres distintos a los considerados en la muestra.

Criterios de eliminación: Estudiantes que participaron pero que dejaron inconclusos los cuestionarios, que no entregaron el consentimiento informado firmado por sus padres o tutores y los que no se presentaron al plantel o se retiraron por diversos motivos personales o académicos.

3.4. DEFINICIONES DE VARIABLES E INDICADORES

La variable dependiente en este estudio es la autoeficacia percibida mientras que la autoestima es la variable independiente.

Variable independiente: Autoestima. Coopersmith (1995), comenta que la autoestima es la evaluación que hace la persona respecto a sí misma.

Variables dependientes: Autoeficacia percibida. Bandura (1997) “autoeficacia percibida se refiere a las creencias de uno mismo en sus capacidades para organizar y ejecutar las vías de acción requeridas para manejar situaciones futuras”.

Covariables: Edad, semestre, sexo y nivel socioeconómico.

Variable	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Autoeficacia percibida: la manera en que percibimos si podemos realizar o no algo.	Lectura	1, 2, 3, 7, 15, 18, 20, 23, 27, 34, 53.	1-5	Definitivamente no puedo hacerlo
	Estudio	4, 6, 10, 12, 13, 14, 17, 19, 24, 25, 29, 40, 43, 51.		Probablemente no puedo hacerlo
	Preparación para exámenes	5, 28, 31, 32, 36, 37, 38, 41, 52, 54, 56.		Tal vez puedo hacerlo
	Toma de notas	8, 9, 11, 16, 21, 22, 26, 30, 39, 42, 55, 57.		Probablemente puedo hacerlo
	Escritura	33, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50.		Definitivamente puedo hacerlo

Tabla 4. Clasificación de la variable autoeficacia percibida. En esta tabla se puede observar los indicadores de autoeficacia percibida, así como los ítems que pertenecen a cada indicador y los niveles y rangos utilizados para medir la variable autoeficacia percibida.

Variable	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Autoestima	Autoestima física	4,5,14 y 15	1-4	Muy en acuerdo
	Autoestima general	1,4,16,18 y 19		Algo en acuerdo
	Autoestima de competencias académico/intelectual	10,12 y 13		Algo en desacuerdo
	Autoestima emocional	9, 14 y 17		Muy en desacuerdo
	Autoestima de relaciones con los otros	2,6 y 8		
	Autocritica	3, 7 y 11		

Tabla 5. Clasificación de la variable autoestima. En esta tabla se observan los indicadores utilizados para medir la variable autoestima, así como los niveles y rangos utilizados.

Covariable	Indicadores
Datos socioeconómicos	Sexo
	Edad
	Semestre
	Condiciones de la vivienda
	Bienes con los que cuenta la vivienda
	Condición del jefe de familia

Tabla 6. Clasificación de la covariable datos socioeconómicos. En esta tabla se pueden observar cuales son los indicadores de los datos sociodemográficos de los estudiantes.

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

La recolección de datos se obtuvo mediante la aplicación a los estudiantes de tres instrumentos, según Bernal (2010), la encuesta, “es una de las técnicas de recolección de información más usadas, se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas”.

Primer Instrumento: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato del autor García Gómez A, consiste en un cuestionario de diecinueve ítems, de los cuales dieciséis están ligados a cualidades de la autoestima y los tres restantes pertenecen a una escala de autocrítica que evalúa cómo los estudiantes están contestando lo que la sociedad desea obtener.

Este cuestionario de autoestima tiene una estructura factorial que consiste en las siguientes dimensiones:

- autoestima física: Evaluando esta dimensión se pretende conocer al estudiante con relación a su opinión sobre su apariencia física. Las preguntas incluidas son: “Soy un chico/a guapo/a”, “Creo que tengo buen físico”, etc.

- autoestima general: Son las percepciones que tiene el estudiante sobre sí mismo en términos generales, “Me inclino a pensar que soy un/una fracasado/a en todo”.
- autoestima de competencias académico/intelectual: Se refiere a las autopercepciones que tienen los estudiantes sobre su rendimiento escolar y sus capacidades académicas, “pienso que soy un chico/a listo”.
- autoestima emocional: Se refiere a la manera en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos en relación con situaciones que provocan estrés en su vida diaria, “me pongo nervioso/a cuando tenemos examen”
- autoestima de relaciones con otros significados: Se refiere a la percepción que los estudiantes tienen en las relaciones con sus padres, sus maestros y sus semejantes, “muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios”.
- autocrítica: Es una escala independiente, que revela la autocrítica que tienen los estudiantes sobre sí mismos.
- autoconcepto total: Refleja el nivel global de la autoestima en los estudiantes.

Cada uno de los ítems que aparecen en el cuestionario podrían recibir de uno a cuatro puntos depende de las respuestas que den los estudiantes, la escala de Likert se desarrolla como se ve a continuación:

Sentido del ítem	Muy en acuerdo	Algo en acuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Positivo	4	3	2	1
Negativo	1	2	3	4

Tabla 7. Escala Likert en Cuestionario de nivel de medición de la autoestima para estudiantes de bachillerato del autor García Gómez A. Es importante comentar que la puntuación de cuatro se refiere a que el estudiante presenta un autoconcepto positivo, y refleja una puntuación de uno cuando presenta un autoconcepto negativo.

Segundo instrumento: Como estrategia de investigación, se aplicó un instrumento de recolección de datos llamado: ***Cuestionario socioeconómico para estudiantes de bachillerato***, el cual fue elaborado específicamente para este caso. En este cuestionario de dieciséis ítems se muestran las preguntas que definen el perfil socioeconómico de los estudiantes.

Se obtuvo información biográfica de cada estudiante como: edad, sexo, material del techo de la casa, material del piso de la casa, número de cuartos con los que cuenta la casa donde vive, el número de personas que viven en la misma vivienda que él, número de hermanos que tiene el estudiante, parentesco con el jefe del hogar, con qué escolaridad máxima cuenta el jefe del hogar y también se quiso conocer cuál era el sexo del jefe de familia. En referencia a la información socioeconómica se respondieron preguntas orientadas a conocer si el estudiante cuenta con apoyo económico para su educación, de quién depende económicamente, cuáles son los servicios con que cuenta la casa donde habita, con qué electrodomésticos cuenta la vivienda, si tiene acceso a equipo de cómputo, a servicio de internet y a un medio de transporte para trasladarse a la institución educativa.

Tercer instrumento: ***Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato.***

Es una entrevista estructurada (Kitsantas y Zimmerman, 2003) y de cincuenta y siete reactivos, donde las preguntas están orientadas hacia conocer las habilidades de escritura y hábitos de estudio de los estudiantes, además evalúa sus creencias con relación a cinco ítems: autoeficacia en la lectura, en el estudio, en la preparación para exámenes, en la toma de notas y autoeficacia en la escritura. El objetivo de este instrumento es evaluar las creencias de los procesos de aprendizaje.

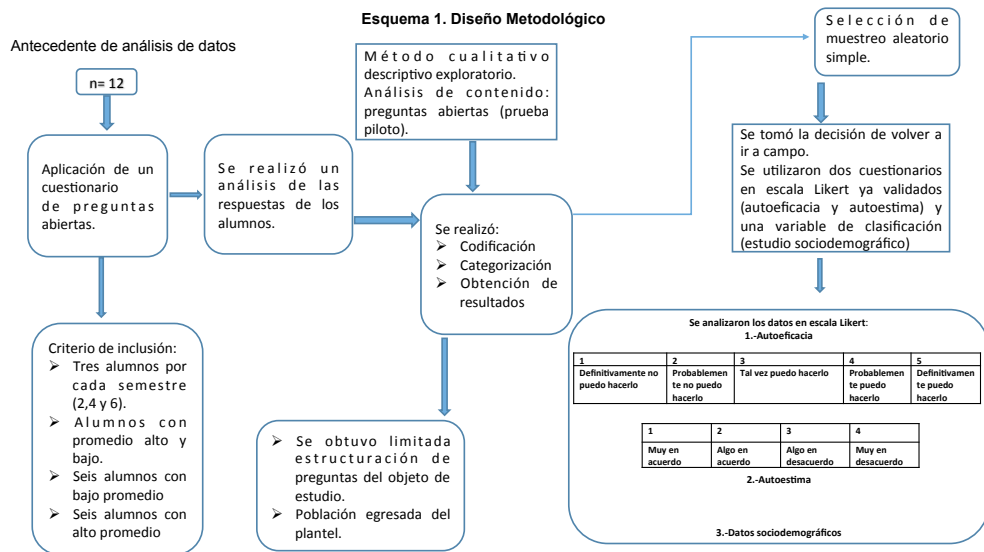
Los ítems de esta escala intentan medir las creencias que tienen los estudiantes sobre qué estrategias de aprendizaje deben usarse para lograr autoeficacia. Fue desarrollado con el objetivo de integrar en escalas diversas áreas académicas (Kitsantas y Zimmerman, 2003).

Para corroborar la validez predictiva se utilizó la escala RSSRL (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988), que mide como los profesores perciben manifestaciones de autorregulación en el aula. A continuación se hace referencia a los ítems por dimensión del cuestionario:

Sentido del ítem	Definitivamente no puedo hacerlo	Probablemente no puedo hacerlo	Tal vez puedo hacerlo	Probablemente puedo hacerlo	Definitivamente puedo hacerlo
Positivo	5	4	3	2	1
Negativo	1	2	3	4	5

Tabla 8. Escala Likert en Cuestionario de nivel de medición de la autoeficacia para estudiantes de bachillerato.

3.6 PROCEDIMIENTO Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION



Esquema 2. Diseño Metodológico.

La investigación se dividió en dos etapas importantes:

1.-La recolección de la información.

- ✓ Se solicitó a la Dirección del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 193 la autorización para aplicar los cuestionarios al universo de doscientos dos estudiantes del plantel.
- ✓ Se solicitó al Departamento de Servicios Escolares los kárDEX de todos los estudiantes involucrados en la investigación.

2.-Tabulación y análisis de los datos recabados.

- ✓ Los datos obtenidos mediante los instrumentos:
 - 1)***Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato del autor García Gómez A,*** 2)***Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato,*** se tabularon en una tabla de Excel.
 - 3)Se realizó el análisis estadístico con variables de clasificación: sexo, edad y semestre para después pasar al análisis de datos en el programa estadístico StataV. 14. Y así realizar las correlaciones correspondientes.

CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 ANALISIS DE CONTENIDO (PILOTAJE) Y DISCUSION

Esta investigación inició con la recopilación de información en un Centro de Bachillerato Tecnológico, la cual nos sirvió como una base que denominamos pilotaje.

Por medio de un cuestionario de treinta preguntas abiertas, realizadas a una muestra compuesta por doce estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestres, que presentaban altos y bajos promedios en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y comenzamos a recabar información con la cual hicimos la reconstrucción y análisis de datos basada en un método de corte cualitativo de tipo exploratorio que a la postre pretende describir la situación que viven y perciben los

estudiantes en relación con la construcción de su autoestima y la autoeficacia que construyen a lo largo de su proceso formativo.

Posteriormente y debido a la actualización de los datos construidos, realizamos el análisis sobre una segunda muestra que finalmente es la que reportamos en el apartado respectivo.

Una vez organizados los primeros datos, realizamos la codificación y categorización de los mismos con apoyo del programa estadístico StataV. 14. y procedimos al análisis para lograr una estructuración que nos permita responder las preguntas de investigación.

4.2 DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Variable	Población	%
Sexo		
Mujer	114	56.4
Hombre	88	43.6

Tabla 9. Variables sociodemográficas sexo. Se observa que los participantes del sexo masculino, se encuentran representados por el 43.6%, predominando el sexo femenino con el 56.4%. La mayoría de los estudiantes tienen 16 años (35.2%). El 40.6% de los estudiantes se encuentran cursando el cuarto semestre.

Edad en años	Población	Porcentaje
15	43	21.3%
16	71	35.2%
17	45	22.3%
18	34	16.8%
19	9	4.5%

Tabla 10. Variables sociodemográficas edad.

Semestre	Número de estudiantes	Porcentaje
Segundo	75	37.1%
Cuarto	82	40.6%
Sexto	45	22.3%

Tabla 11. Variables sociodemográficas semestre.

Nivel socioeconómico	Hombre	DE	Mujer	DE
	Media		Media	
Malo	10	12.3	21	20
Regular	46	56.2	58	55.2
Bueno	25	30.9	26	24.8

Tabla 12. Variables sociodemográficas nivel socioeconómico.

Por orden de representatividad, el nivel socioeconómico *regular* predomina en los estudiantes de ésta investigación tanto en hombres ($\bar{x}=46$, $\sigma=56.2$) como en mujeres ($\bar{x}=58$, $\sigma=55.2$).

Semestre que cursa	Hombre	DE	Mujer	DE
	Media		Media	
Segundo	27	30.7	48	42.1
Cuarto	39	44.3	43	37.7
Sexto	22	25	23	20.2

Tabla 13. Variables sociodemográficas. En cuanto al semestre escolar que cursa la población objeto de estudio, el mayor número de estudiantes masculinos se concentra en el cuarto semestre, hombres ($\bar{x}=39$, $\sigma=44.3$), y el mayor número de mujeres se concentra en el segundo semestre ($\bar{x}=48$, $\sigma=42.1$).

Apoyo económico para educación		
Apoyo económico.	Población	Porcentaje
Si	110	54.5
No	88	43.6
No contestó	4	2.0

Tabla 14. Variables sociodemográficas apoyo económico. Dentro del cuestionario se incluyeron preguntas sobre el apoyo económico que recibía el estudiante para continuar sus estudios, el 54.5% de los estudiantes afirmaron tener algún apoyo económico para su educación, el 24.7% respondió que la beca con la que cuenta para continuar sus estudios es la beca prospera, además se pudo observar que el 54.9% depende económicamente de ambos padres.

Se preguntó a la población muestra sobre los bienes y servicios a los cuales tiene acceso y se obtuvo que el 82.7% de los encuestados respondieron que cuentan con el servicio de agua potable en casa, el 65.3% tienen drenaje en su vivienda y el 80.7% cuentan con luz eléctrica como servicio, así como también 55.4% han adquirido una línea telefónica, y un 56.9% con planes de acceso a internet, la mayor parte de los encuestados (90.1%) cuentan con techo de concreto y piso de loseta (50%). En cuanto a los bienes con los que cuenta la casa donde habita la población muestra se encontró que 77.2% de las viviendas cuentan con televisión, estufa de gas (86.6%), microondas (27.7%), refrigerador (85.1%), y sólo el 31.7% cuenta con un automóvil en la vivienda, a pesar de que los datos arrojan que el 56.9% de los hogares de los estudiantes tienen acceso a internet, sólo un 25.7% de estos tienen una computadora en casa, este dato es importante ya que nos dice que el estudiante sí tiene acceso a la información pero no así a una herramienta necesaria para llevar a cabo tareas escolares en casa como lo es un ordenador.

Por medio de este cuestionario de datos sociodemográficos, el 34.2% de los estudiantes respondieron que la vivienda donde habitan cuenta solamente con dos cuartos para dormir, esto contrasta con el número de personas que viven en casa, el 24.7% respondió a esta cuestionante que viven hacinadas en esos cuartos. Según Santoyo y Anguera (1993) los aspectos relacionados con el hacinamiento generan en la persona una inestabilidad para interactuar con el medio ambiente, así como

mecanismos de defensa para desadaptarse del contexto tóxico donde se encuentra. Esto nos lleva a comentar que el contexto donde viven los estudiantes esta ligado directamente con la manera en que se comportan en el exterior. En un estudio Cardenas (2014) comenta que la privacidad es un componente para desarrollar la seguridad en sí mismo y por ende la autoestima de la persona, pues limita el desarrollo de cada individuo al tener limites para realizar desde actividades primarias como vestirse, dormir y asearse, hasta aquellas de esparcimiento como leer, mirar televisión o tareas domésticas y académicas.

Por otro lado, se quiso conocer quien es el jefe de familia, su escolaridad máxima, sexo y el parentesco que tiene el estudiante con esta figura, esta es la información que se logró recabar: el 83.7% respondió que es el hijo/a del jefe se familia, el 14.4% afirmó que el jefe de familia concluyó hasta la educación secundaria, y en su mayoría, los resultados arrojan que el jefe de familia son hombres (67.8%).

4.3 ANALISIS DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la escala de autoeficacia percibida (Kitsantas y Zimmerman, 2003).

Dimensiones	Cantidad	alpha	Ítems
autoeficacia en lectura	11	0.8561	1, 2, 3, 7, 15, 18, 20, 23, 17, 34 y 53
autoeficacia en estudio	14	0.8658	4, 6, 10, 12, 13, 12, 17, 19, 24, 25, 29, 40, 43 y 51
autoeficacia en preparación de exámenes	11	0.8627	5, 28, 31, 32, 36, 37, 38, 41, 52, 54 y 56
autoeficacia en toma de notas	12	0.8474	8, 9, 11, 16, 21, 22, 26 ,30, 39, 42, 55 y 57
autoeficacia en escritura	9	0.8653	33, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50

Fuente: Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato (Kitsantas y Zimmerman, 2003). **Tabla 15. Confiabilidad del instrumento de autoeficacia (n=202).**

De la escala de autoeficacia percibida que fue aplicada a los estudiantes (Kitsantas y Zimmerman, 2003), la confiabilidad se obtuvo mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach que en este caso es de **alpha=0.86**.

Dimensiones	Obs	Media	Desviación Estandar	Min	Max
autoeficacia en lectura	202	38.1	7.7	18	55
autoeficacia en estudio	202	49.7	9.1	23	70
autoeficacia en preparación exámenes	202	38.1	8.2	15	55
autoeficacia en toma de notas	202	42.2	8.1	20	60
autoeficacia en escritura	202	31.9	6.9	14	45

Fuente: Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato (Kitsantas y Zimmerman, 2003). **Tabla 16. Descripción de los indicadores de autoeficacia por ítem (n=202)**. En lo que corresponde a las variables medidas en el cuestionario de autoeficacia percibida, la autoeficacia en estudio tuvo una media de 49.7%, lo que nos dice que los estudiantes poseen un nivel alto de autoeficacia en esta variable, así como también obtuvieron un 42.4% en la autoeficacia en escritura.

PREGUNTAS	Definitivamente no puedo hacerlo		Probablemente no puedo hacerlo		Tal vez puedo hacerlo		Probablemente puedo hacerlo		Definitivamente puedo hacerlo		No contestó	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	N	(%)	n	(%)
1. Cuando notas que estás teniendo problemas ...	16	7.9	18	8.9	70	34.6	68	33.7	30	14.9		
2.- Cuando no entiendes un párrafo que acabas...	7	3.5	11	5.4	46	22.8	73	36.1	64	31.7	1	0.5
3. Cuando tienes problemas para recordar dato...	14	6.9	36	17.9	66	32.7	61	30.2	25	12.4		
4. Cuando tienes problemas para recordar defi...	13	6.4	27	13.4	72	35.7	63	31.2	27	13.4		
5. Cuando te sientes muy ansioso/a antes de t...	23	11.4	30	14.9	66	32.7	59	29.2	23	11.4	1	0.5

PREGUNTAS	Definitivamente no puedo hacerlo		Probablemente no puedo hacerlo		Tal vez puedo hacerlo		Probablemente puedo hacerlo		Definitivamente puedo hacerlo		No contestó	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	N	(%)	n	(%)
6. Cuando has intentado sin éxito estudiar po...	11	5.4	33	16.3	72	35.7	52	25.8	34	16.8		
7. Cuando te han asignado una actividad de le...	8	4	28	13.9	74	36.6	54	26.7	38	18.8		
8. Cuando no le entiendes a tu maestro/a, ¿Pu...	10	4.9	20	9.9	51	25.2	61	30.2	60	29.7		
9. Cuando tu maestro/a da una clase desorgani...	23	11.3	21	10.4	57	28.2	69	34.1	32	15.8		
10. Cuando te das cuenta de que cada día tus ...	9	4.4	18	8.9	61	30.2	72	35.6	42	20.8		
11. Cuando te das cuenta de que tus anotacion...	9	4.5	18	8.9	56	27.7	69	34.2	50	24.7		
12. Cuando te das cuenta de que te estás qued...	4	2	20	9.9	39	19.3	66	32.7	73	36.1		
13. Cuando otro/a estudiante te pide estudiar...	9	4.5	14	6.9	68	33.7	65	32.2	46	22.8		
14. Cuando has perdido varias clases, ¿Puedes...	4	2	13	6.4	63	31.2	65	32.2	56	27.7	1	0.5
15. Cuando lo que estás leyendo no tiene sent...	11	5.4	18	8.9	70	34.6	65	32.2	37	18.3	1	0.5
16. Cuando pierdes una clase, ¿Puedes encontr...	8	4	18	8.9	56	27.7	66	32.7	54	26.7		
17. Cuando los problemas con tus amistades y ...	8	4	16	7.9	53	26.2	63	31.2	62	30.7		
18. Cuando la lectura asignada es aburrida, ¿...	15	7.4	22	10.9	60	29.7	56	27.7	49	24.2		
19. Cuando una tarea, como aprender palabras ...	13	6.4	25	12.4	64	31.7	64	31.7	34	16.8	2	1
20. Cuando una tarea de lectura está mal escr...	13	6.4	26	12.9	66	32.7	62	30.7	35	17.3		
21. Cuando la clase de un maestro está por ar...	9	4.5	27	13.4	66	32.7	64	31.7	36	17.8		
22. Cuando la clase de tu maestro es muy comp...	8	4	30	14.8	64	31.7	66	32.7	34	16.8		

PREGUNTAS	Definitivamente no puedo hacerlo		Probablemente no puedo hacerlo		Tal vez puedo hacerlo		Probablemente puedo hacerlo		Definitivamente puedo hacerlo		No contestó	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	N	(%)	n	(%)
23. Cuando estás teniendo problemas para ente...	12	5.9	27	13.4	47	23.3	62	30.69	54	26.7		
24. Cuando te sientes de mal humor o inquieto...	6	3	27	13.4	66	32.7	56	27.7	47	23.3		
25. Cuando estás tratando de entender un nuev...	6	3	24	11.88	67	33.17	70	34.65	35	17.3		
26. Cuando una lectura es especialmente aburr...	9	4.5	27	13.4	62	30.7	72	35.6	32	15.8		
27. Cuando estás teniendo problemas para comp...	9	4.5	24	11.9	71	35.1	70	34.6	28	13.9		
28. Cuando tienes que hacer un examen de una ...	10	4.9	27	13.4	46	22.8	78	38.6	41	20.3		
29. Cuando tienes tiempo disponible entre cla...	11	5.4	29	14.4	64	31.7	63	31.2	35	17.3		
30. Cuando tienes problemas para entender la ...	13	6.4	28	13.9	53	26.2	82	40.6	26	12.9		
31. Cuando te sientes ansioso durante un exam...	19	9.4	26	12.9	53	26.2	58	28.7	46	22.8		
32. Cuando te estás sintiendo deprimido sobre...	23	11.4	20	9.9	62	30.7	57	28.2	40	19.8		
33. Cuando estás cansado, pero no has termina...	9	4.5	24	11.9	63	31.2	57	28.2	49	24.3		
34. Cuando de repente te das cuenta de que no...	9	4.5	38	18.8	62	30.7	57	28.2	35	17.3		
35. Cuando te descubres a tí mismo posponiend...	10	4.9	24	11.9	66	32.7	60	29.7	42	20.8		
36. Cuando tienes problemas para retomar un c...	16	7.9	20	9.9	58	28.7	72	35.6	36	17.8		
37. Cuándo tus amigos quieren ver una pelicul...	12	5.9	26	12.9	57	28.2	57	28.2	50	24.7		
38. Cuando tu ultimo resultado de un examen h...	14	6.9	22	10.9	57	28.2	63	31.2	46	22.8		
39. Cuando estás tomando una materia que nece...	5	2.5	37	18.3	52	25.7	69	34.2	39	19.3		

PREGUNTAS	Definitivamente no puedo hacerlo		Probablemente no puedo hacerlo		Tal vez puedo hacerlo		Probablemente puedo hacerlo		Definitivamente puedo hacerlo		No contestó	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	N	(%)	n	(%)
40. Cuando te encuentras atrasado en una nuev...	10	4.9	20	9.9	63	31.2	64	31.7	45	22.9		
41. Cuando estás intentado recordar conceptos...	9	4.5	29	14.4	51	25.2	74	36.6	39	19.3		
42. Cuando tu maestro da su clase tan rápido ...	11	5.4	28	13.9	55	27.2	73	36.1	35	17.3		
43. Cuando estás enojado porque un maestro te...	17	8.4	24	11.9	51	25.2	70	34.6	40	19.9		
44. Cuando no te concentras mientras estas es...	10	4.9	20	9.9	65	32.2	56	27.7	51	25.2		
45. Al describir una ensayo con información m...	7	3.5	30	14.8	67	33.2	52	25.7	46	22.8		
46. Cuando te das cuenta que tu ensayo es con...	5	2.5	33	16.3	57	28.2	61	30.2	46	22.8		
47. Cuando se te pide que escribas un documen...	8	3.9	22	10.9	58	28.7	73	36.1	41	20.3		
48. Cuando no estas satisfecho con un trabajo...	11	5.4	22	10.9	45	22.9	70	34.6	54	26.7		
49. Cuando se te pide escribir un documento c...	9	4.5	21	10.4	56	27.7	66	32.8	50	24.7		
50. Cuando te das cuenta de que acabas de ter...	13	6.4	26	12.9	70	34.6	59	29.2	34	16.8		
51. Cuando descubres que tus materias en la e...	8	4	26	12.9	52	25.7	75	37.1	41	20.3		
52. Cuando crees que te fue mal en una examen...	9	4.5	20	9.9	60	29.7	65	32.2	48	23.8		
53. Cuando estás luchando para recordar los d...	17	8.4	19	9.4	57	28.2	72	35.6	37	18.3		
54. Cuando descubres que tuviste un error en ...	12	5.9	21	10.4	64	31.7	54	26.7	51	25.2		
55. Cuando otros estudiantes hablan sobre apu...	7	3.5	19	9.4	63	31.2	59	29.2	54	26.7		
56. Cuando estás luchando para entender infor...	12	5.9	26	12.9	60	29.7	65	32.2	39	19.3		

57. Cuando tienes problemas para estudiar tus...	15	7.4	23	11.4	63	31.2	53	26.2	48	23.8		
--	----	-----	----	------	----	------	----	------	----	------	--	--

Fuente: Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato (Kitsantas y Zimmerman, 2003).

Tabla 17. Descripción de los indicadores de Autoeficacia (N=202) En esta tabla se asientan cada uno de los cincuenta y siete ítems y la escala de Likert que contestaron los estudiantes. Se puede observar que la mayor parte de ellos responden en la escala de “tal vez puedo hacerlo” y en la escala de “Probablemente puedo hacerlo”. Zimmermam, Bandura y Martínez-Pons (citado en Beltrán y Bueno, 1995 p.240) comentan que “la autoeficacia hace referencia a las percepciones o creencias que tiene el sujeto acerca de las propias capacidades, para organizar y emprender las acciones necesarias, para alcanzar un determinado grado de destreza en una tarea específica”. Esto confirma, que de acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes no reconocen sus propias capacidades, lo que les impide resolver situaciones que enfrentan en el salón de clase o en su vida diariamente.

4.4 ANALISIS DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA

De la escala de autoestima aplicada de García-Gómez, se obtuvo una escala de fiabilidad con la prueba estadística de alpha de Cronbach, que mide la confiabilidad de respuesta de un instrumento (alpha=0.79).

Dimensiones	Cantidad	alpha	Ítems
autoestima fisica	4	0.6912	4, 5, 14 y 15
autoestima general	5	0.6615	1,4,16,18 y 19
autoestima competencia	3	0.6718	10, 12 y 13
autoestima emocional	3	0.4508	9, 14 y 17
autoestima de relaciones	3	0.5129	2, 6 y 8
autocritica	3	0.2797	3, 7 y 11
autoestima total		0.7889	* no incluye autocrítica

Fuente: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato. Escala de autoestima aplicada de García-Gómez. **Tabla 18. Confiabilidad del instrumento de autoestima (n=202).**

Tabla 19. Descripción de los indicadores de autoestima por ítem (n=202)

Dimensiones	Obs	Media	Desv. Est	Min	Max
autoestima física	202	11.1	2.2	4	16
autoestima general	202	11.5	2.1	7	17
autoestima de competencia	202	8.2	2.0	3	12
autoestima emocional	202	8.0	2.1	3	12
autoestima de relaciones	202	7.3	1.4	4	11
autocrita	202	8.7	1.7	4	12
autoestima total	202	43	4.4	32	56

Fuente: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato. Escala de autoestima aplicada de García-Gómez.

En esta tabla se observan los niveles de las dimensiones de autoestima medidos en el cuestionario de la evaluación de la autoestima, se puede observar que los resultados de los encuestados se ubicaron mayormente dentro de la autoestima física que esta vinculada con su propia opinión sobre su apariencia física, en esta dimensión algunas de las preguntas que se realizaron fueron estas: “Soy un chico/a guapo/a”, “Creo que tengo buen físico”. Wilber (1995) comenta que la autoestima está vinculada con las características de cada persona y los niveles de consciencia que cada uno exprese sobre si mismo, al momento de hacer una valoración sobre sus atributos se forma una autoestima positiva o negativa.

Con base en lo anterior se puede señalar que los estudiantes de esta investigación tienen una autoestima alta en cuanto a su propia percepción física se refiere, así como también en la autoestima general.

Tabla 20. Descripción de los indicadores de autoestima (n=202)

Preguntas	1: Muy en acuerdo		2: Algo en acuerdo		3: Algo en desacuerdo		4: Muy en desacuerdo		No contestó	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
1. Hago muchas cosas mal ...	35	17.3	76	37.6	77	38.1	13	6.4	1	0.5
2. El profesor me llama la at...	103	51	57	28.2	30	14.8	8	4	4	2
3. Me enojo algunas veces ...	13	6.4	42	20.8	81	40.1	64	31.7	2	1
4. Me siento satisfecho/a con...	13	6.4	22	10.9	63	31	103	51	1	0.5
5. Soy un chico/a guapo/a...	23	11.4	38	18.8	77	38.1	62	31	2	1
6. Mis padres están contentos ...	5	2.5	32	15.9	86	42.6	78	38.6	1	0.5
7. Me gusta toda la gente que ...	19	9.4	41	20.3	95	47	46	22.8	1	0.5
8. Mis padres me exigen demás...	30	14.9	67	33.1	78	38.6	26	12.9	1	0.5
9. Me pongo nervioso/a cuando ...	12	5.9	42	20.8	75	37.1	73	36.1	0	0
10. Pienso que soy un chico/a ...	15	7.4	49	24.3	100	49.5	38	18.8	0	0
11. A veces tengo ganas de dec...	15	7.4	56	27.7	66	32.7	65	32.1	0	0
12. Creo que tengo un buen núm...	11	5.4	40	19.8	91	45	60	29.7	0	0
13. Soy bueno/a para las matem...	37	18.3	65	32.1	81	40.1	18	8.9	1	0.5
14. Me gustaría cambiar alguna...	50	24.7	50	24.7	57	28.2	42	20.8	3	1.5
15. Creo que tengo un buen fís...	31	15.3	54	26.7	83	41	33	16.3	1	0.5
16. Muchos de mis compañeros d...	119	58.9	62	30.7	13	6.4	8	4	0	0
17. Me pongo nervioso/a cuando...	38	18.8	51	25.5	72	35.6	40	19.8	1	0.5
18. Me siento inclinado/a a pe...	108	53.5	60	29.7	23	11.4	11	5.4	0	0
19. Normalmente olvido lo que ...	20	9.9	59	29.2	91	45	31	15.3	1	0.5

Fuente: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato. Escala de autoestima aplicada de García-Gómez.

La tabla 20 nos muestra los resultados que arrojó el estudio con los datos obtenidos en el cuestionario de evaluación de la autoestima, se puede observar que los estudiantes en la mayoría de los items contestan en la escala de Likert “algo en desacuerdo”. En la pregunta: “Me siento satisfecho conmigo mismo” la mayoría de los estudiantes (51%) respondieron “Muy en desacuerdo”, Rosenberg (1996, citado por Steiner, 2005) indica que la autoestima es una apreciación de tipo negativa o positiva sobre la propia persona y es apoyada por una base afectiva que determina lo que piensa de sí mismo. Coopersmith (1996) menciona que la autoestima implica un juicio personal, que se expresa por medio de la aprobación o desaprobación, en la cual la persona cree que es capaz e importante. Mendez (2001) determina los distintos niveles que tiene la autoestima, los cuales parten de baja, media y alta autoestima. Comenta que las personas que poseen una autoestima de nivel alto son personas asertivas que confían y se respetan a sí mismas, las personas con una autoestima media también confían en sí mismas sólo que sus expectativas no son tan altas, y por último, las personas con baja autoestima son aquellas que habitualmente no suelen expresarse, ni defenderse, así mismo se consideran poco atractivas, con una actitud negativa hacia sí mismas.

En la pregunta del cuestionario de evaluación de la autoestima: “Soy un chico guapo/a” el 38.1% de los estudiantes respondieron “Algo en desacuerdo”, lo que nos hace ver que el juicio que hacen los estudiantes sobre su propia persona no es positivo. Corkille (2001) indica que la autoestima es un juicio que se emite en la medida en que la propia persona se agrada así misma.

Lo mismo pasa con el enunciado: “Pienso que soy un chico/a listo/a” el 49.5% contestó “Algo en desacuerdo”, podemos resumir que los estudiantes no se valoran así mismos, ni a las capacidades que tienen, tienen una imagen muy poco valiosa de sí mismos, lo que conlleva a tener un nivel de autoestima bajo que se traduce como falta de identidad, falta de motivación y en extremos a bajas condiciones de salud.

La autoestima es importante para el ser humano, mucho más importante en una etapa de formación como la preparatoria, que es donde los estudiantes desarrollan su identidad, donde se forman como personas y como ciudadanos. “El ser humano no puede esperar realizarse en todo su potencial sin una sana autoestima, tampoco puede hacerlo una sociedad cuyos miembros no se valoran así mismos y no confían en su mente” (Branden, 1999, p.17). Según el autor sin una sana autoestima no hay realización de la persona, derivado de esto contrasta la pregunta: “Me siento inclinado/a a pensar que soy un fracasado/a en todo”, a lo que el 53.5% de los estudiantes contestaron “Muy en acuerdo”. Resulta muy importante advertir, que estos estudiantes no se tienen alta estima, ni tampoco se sienten capaces, ni importantes, mucho menos motivados a lograr algo, ni dentro ni fuera de la escuela.

Aunado a la situación anterior donde la mayoría de los estudiantes piensan que son un fracasado en todo, está lo que piensan sus compañeros de ellos, “Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios” el 58.9% respondió “Muy en acuerdo”, “El adolescente presta gran atención a la opinión de los otros y le importa mucho lo que piensen de él y cómo le vean, y además tiende a sentirse el centro de las miradas de todos” (Delval, 1995, p. 576).

4.5 RELACION ENTRE VARIABLES, AUTOEFICACIA PERCIBIDA, AUTOESTIMA Y DATOS SOCIODEMOGRAFICOS.

Al realizar el análisis de la variable de autoeficacia por parte de los estudiantes de Bachillerato, se determina que realizan algunas acciones como: *la lectura cuidadosa* (35.5%), *asociación de información de contenidos para el examen* (38.8%); y *apoyo para la escritura* (31.9%). A diferencia de acciones que tienen mayor puntaje como *la toma de notas en clase* (42.2%); entre otras. Lo anterior denota que los estudiantes tienen obtención de logros, pero son escasos. Desde la variable de autoestima se concluyó que, desde la tipología de autoestima abordada en este estudio, la de mayor ponderación es la general con una desviación de =11.5%, esta dimensión representa el concepto “Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo” o “Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo”. Lo anterior deja entrever la

necesidad que tienen los estudiantes en que se trabaje con ellos desde esta vertiente de la personalidad y de la autoestima.

4.5 ANÁLISIS DE LA CORRELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA PERCIBIDA, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADEMICO INMEDIATO.

Tabla 21. Comparación de medias de autoestima con rendimiento académico inmediato a 8 (n=202).

Rendimiento académico inmediato a 8					
Item	NO		SI		Valor p ^α
	N	%	n	%	
<i>p1ahagomuchascosasmal</i>					0.002
Muy en acuerdo 1	5	8	30	21.7	
Algo en acuerdo 2	18	28.6	58	42	
Algo en desacuerdo 3	33	52.4	44	31.9	
Muy en desacuerdo 4	7	11.1	6	4.3	
<i>p2a_profesorllamalaatencion</i>					0.003
Muy en acuerdo 1	21	33.9	82	60.3	
Algo en acuerdo 2	22	35.5	35	26	
Algo en desacuerdo 3	14	22.6	16	12	
Muy en desacuerdo 4	5	8	3	2.2	
<i>p6asatisfaccionconcalificaciones</i>					0.000
Muy en acuerdo 1	4	6.3	1	0.7	
Algo en acuerdo 2	20	31.7	12	8.7	
Algo en desacuerdo 3	28	44.4	58	42.03	
Muy en desacuerdo 4	11	17.5	67	48.55	
<i>p10asoylisto_a</i>					0.071

Muy en acuerdo 1	7	11.1	8	5.8	
Algo en acuerdo 2	21	33.3	28	20.1	
Algo en desacuerdo 3	26	41.3	74	53.2	
Muy en desacuerdo 4	9	14.3	29	20.9	
<i>p12atengobuenascualidades</i>					0.037
Muy en acuerdo 1	6	9.5	5	3.6	
Algo en acuerdo 2	15	23.8	25	18	
Algo en desacuerdo 3	31	49.2	60	43.2	
Muy en desacuerdo 4	11	17.5	49	35.2	
<i>p16aamigosdicensoytorpeenestudio</i>					0.099
Muy en acuerdo 1	32	50.8	87	62.6	
Algo en acuerdo 2	25	39.7	37	26.6	
Algo en desacuerdo 3	2	3.2	11	7.9	
Muy en desacuerdo 4	4	6.3	4	2.9	

& Significancia estadística para la prueba de Chi cuadrado.
Fuente: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato. Escala de autoestima aplicada de García-Gómez.

Esta tabla nos muestra los datos estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario de autoestima, los seis ítems que la componen son los que obtuvieron una significancia estadística. El 42.3% comenta que sus padres están en desacuerdo con sus calificaciones a pesar que su promedio es mayor a 8. El 52.4% considera que no esta haciendo las cosas mal en la escuela. El 60.3% respondió que el profesor a menudo le llama la atención. El 53.2% no piensa que sea una persona lista, pero aún con este pensamiento, logró un promedio mayor a 8. El 49.2% no cree que tenga buenas cualidades. El 62.6% respondió que sus compañeros dicen que es torpe para los estudios. Podemos entonces comentar con base en estos resultados que no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre autoestima y el rendimiento académico inmediato de los estudiantes.

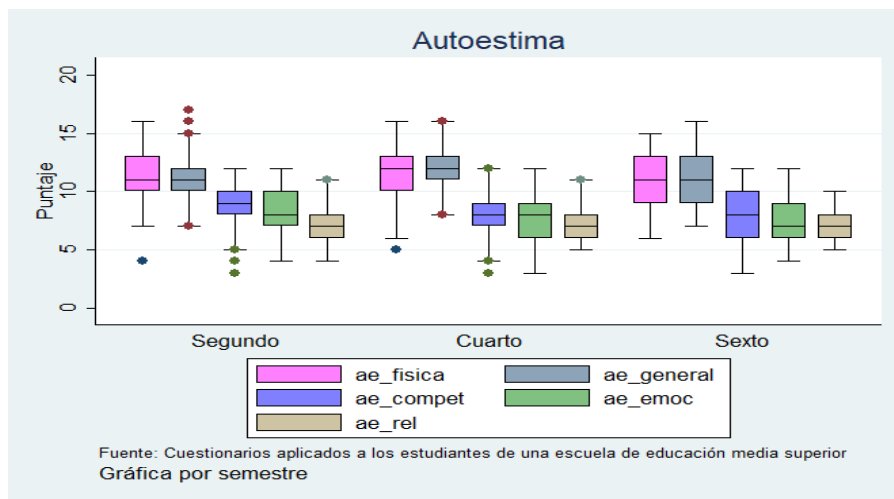
Tabla 22. Comparación de medias de autoeficacia percibida con rendimiento académico inmediato a 8(n=202)

Rendimiento académico inmediato a 8					
Item	No		Si		
	n	%	n	%	Valor p ^α
<i>p22fclasecomplejaresumenefectivo</i>					0.048
Definitivamente no puedo hacerlo 1	2	3.2	6	4.3	
Probablemente no puedo hacerlo 2	5	7.9	25	18	
Tal vez puedo hacerlo 3	28	44.4	36	25.9	
Probablemente puedo hacerlo 4	21	33.3	45	32.4	
Definitivamente puedo hacerlo 5	7	11.1	27	19.4	
<i>p23fcompaneroexplicalectura</i>					0.097
Definitivamente no puedo hacerlo 1	1	1.6	11	7.9	
Probablemente no puedo hacerlo 2	8	12.7	19	13.7	
Tal vez puedo hacerlo 3	19	30.2	28	20.1	
Probablemente puedo hacerlo 4	23	36.5	39	28	
Definitivamente puedo hacerlo 5	12	19	42	30.2	
<i>p46frevisarortografiaensayo</i>					0.024
Definitivamente no puedo hacerlo 1	1	1.6	4	2.9	
Probablemente no puedo hacerlo 2	10	15.9	23	16.5	
Tal vez puedo hacerlo 3	27	42.9	30	21.6	
Probablemente puedo hacerlo 4	12	19	49	35.2	
Definitivamente puedo hacerlo 5	13	20.6	33	23.7	
<i>p55fpedirapuntesenclase</i>					0.044
Definitivamente no puedo hacerlo 1	1	1.6	6	4.3	
Probablemente no puedo hacerlo 2	10	15.9	9	6.5	
Tal vez puedo hacerlo 3	18	28.6	45	32.4	

Probablemente puedo hacerlo 4	23	36.5	36	25.9	
Definitivamente puedo hacerlo 5	11	17.5	43	30.9	

& Significancia estadística para la prueba de Chi cuadrado.
Fuente: Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato (Kitsantas y Zimmerman, 2003)

El 44.4% de los estudiantes respondió que “tal vez pueda hacerlo”, al preguntarle si era capaz de escribir un resumen efectivo en una clase muy compleja. El 36.5% comentó que “probablemente puedo hacerlo” al encontrar algún compañero que pudiera explicarle algún material de lectura complejo. El 42.9% respondió “tal vez puede hacerlo” cuando se le preguntó si es capaz de revisar un ensayo con muchas palabras y faltas de ortografía de tal manera que no seas tan difícil entenderlo. El 36.5% respondió “probablemente puedo hacerlo” al preguntarle si es capaz de obtener y escribir apuntes de clase que no tiene antes de la siguiente clase. Con base en la anterior información podemos decir que la relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico inmediato es directa.



Gráfica 1. Comparación de las dimensiones de autoestima por semestre.

En esta gráfica podemos observar como se compara la dimensiones de la autoestima en estudiantes de cada uno de los semestres.

Tabla 23. Descripción de autoestima por ítem por sexo (n=202)

	Hombre		Mujer	
Dimensiones	Media	DE	Media	DE
General	11.6	1.9	11.4	2.2
Física	11.2	2	11	2.3
Competencias	8.2	1.9	8	2
Emocional	7.2	2	8.6	1.9
De relaciones	7.4	1.4	7.2	1.3
Total	42.5	4.3	43.4	4.4
Autocrítica	8.5	1.7	8.8	1.7

Fuente: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato. Escala de autoestima aplicada de García-Gómez.

La tabla 23 muestra que la autoestima general y la autoestima física no está relacionada con el sexo de los estudiantes, se puede observar que los puntajes en hombres y mujeres no varían demasiado.

Tabla 24. Variables socioeconómicas semestre (n=202)

	Segundo semestre		Cuarto semestre		Sexto semestre	
Dimensiones	Media	DE	Media	DE	Media	DE
General	11.2	2	11.8	1.9	11.5	2.4
Física	11.2	2.1	11.2	2.2	10.8	2.4
Competencias	8.5	1.9	8	2	7.9	2.1
Emocional	8.4	2.1	7.9	2	7.6	2
De relaciones	7.2	1.3	7.5	1.4	7.3	1.3
Total	43.5	4.3	43	4.4	42	4.4
Autocrítica	8.5	1.7	8.8	1.7	8.5	1.7

Fuente: Cuestionario de evaluación de la autoestima para estudiantes de bachillerato. Escala de autoestima aplicada de García-Gómez.

La tabla 24 resume que la autoestima general y la autoestima física, son más altas en cuarto semestre que en los otros dos semestres que están vigentes.

Tabla 25. Descripción de autoeficacia percibida por sexo (n=202)

	Hombre		Mujer	
Dimensiones	Media	DE	Media	DE
Lectura	38.4	7.3	37.8	8
Estudio	49.7	8.7	49.7	9.4
Preparación examen	39	7.8	37.4	8.5
Toma notas	42.6	6.9	41.9	8.9
Escritura	31.9	6.6	31.9	7.1

Fuente: Formulario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato (Kitsantas y Zimmerman, 2003).

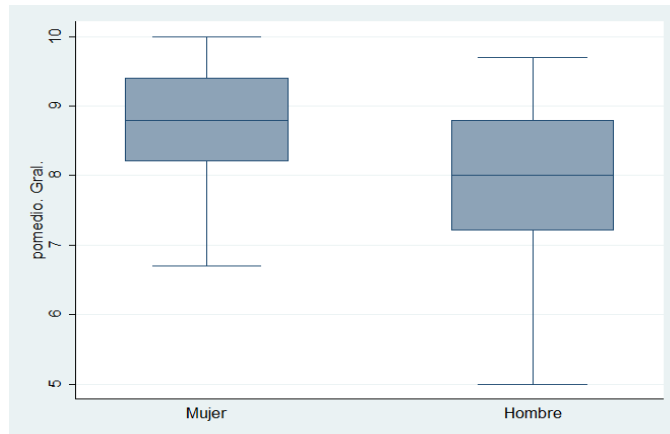
En esta tabla observamos que no existe relación lineal significativa entre autoeficacia percibida y el sexo de los estudiantes, por el contrario las dimensiones de autoeficacia percibida son semejantes entre hombres y mujeres.

Tabla 26. Descripción de autoeficacia percibida por semestre (n=202)

	Segundo semestre		Cuarto semestre		Sexto semestre	
Dimensiones	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Lectura	36.9	8.5	37.4	7.7	41.3	5.2
Estudio	48.2	10.2	49	8.9	53.5	5.8
Preparación examen	37.5	9	36.6	8.1	41.9	5.5
Toma notas	40.9	9.1	41.7	7.7	45.3	5.9
Escritura	31.2	7.4	31	7.1	34.8	4.6

Fuente: Formulario de autoeficacia para el aprendizaje para estudiantes de bachillerato (Kitsantas y Zimmerman, 2003).

Con los datos que observamos en esta tabla, podemos afirmar que la autoeficacia percibida en el estudio es más alta en estudiantes de sexto semestre que en los otros semestres.



Grafica 2. Distribución de frecuencias del rendimiento académico inmediato de la población por sexo.

Se observa que las mujeres logran un rendimiento académico inmediato al semestre mayor que los hombres con una diferencia estadísticamente significativa de 8 décimas.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio que se llevó a cabo en esta tesis, nos muestran áreas de oportunidad para elevar la autoeficacia de los estudiantes y la autoestima.

Podemos comentar con base en estos resultados que no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre autoestima y el promedio académico de los estudiantes.

Resulta muy importante advertir, que estos estudiantes no se tienen alta estima, ni tampoco se sienten capaces, ni importantes, mucho menos motivados a lograr algo, ni dentro ni fuera de la escuela.

Desde la variable de autoestima se concluyó que, desde la tipología de autoestima abordada en este estudio, la de mayor ponderación es la general con una desviación de =11.5%, esta dimensión representa el concepto “Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo” o “Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo”. Lo anterior deja entrever la necesidad que tienen los estudiantes en que se trabaje con ellos desde esta vertiente de la personalidad y de la autoestima.

En la pregunta: “Me siento satisfecho conmigo mismo” la mayoría de los estudiantes (51%) respondieron “Muy en desacuerdo”, por lo que esta respuesta nos da a conocer la preocupante situación de aceptación en que se encuentran los estudiantes.

En la pregunta del cuestionario de evaluación de la autoestima: “Soy un chico guapo/a” el 38.1% de los estudiantes respondieron “Algo en desacuerdo”, lo que nos hace ver que el juicio que hacen los estudiantes sobre su propia persona no es positivo.

Lo mismo pasa con el enunciado: “Pienso que soy un chico/a listo/a” el 49.5% contestó “Algo en desacuerdo”, podemos resumir que los estudiantes no se valoran así mismos, ni a las capacidades que tienen, tienen una imagen muy poco valiosa de sí mismos, lo que conlleva a tener un nivel de autoestima bajo que se traduce como falta de identidad, falta de motivación y en extremos a bajas condiciones de salud.

Resulta muy importante advertir, que estos estudiantes no se tienen alta estima, ni tampoco se sienten capaces, ni importantes, mucho menos motivados a lograr algo, ni dentro ni fuera de la escuela.

Aunado a la situación anterior donde la mayoría de los estudiantes piensan que son un fracasado en todo, está lo que piensan sus compañeros de ellos, “Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios” el 58.9% respondió “Muy en acuerdo”.

Se observan los niveles de las dimensiones de autoestima medidos en el cuestionario de la evaluación de la autoestima, se puede observar que los resultados de los encuestados se ubicaron mayormente dentro de la autoestima física que esta vinculada con su propia opinión sobre su apariencia física, en esta dimensión algunas de las preguntas que se realizaron fueron estas: “Soy un chico/a guapo/a”, “Creo que tengo buen físico”. Con base en lo anterior se puede señalar que los estudiantes de esta investigación tienen una autoestima alta en cuanto a su propia percepción física se refiere, así como también en la autoestima general.

Se identifica que menos de la media (49.7) de los estudiantes se preparan para el estudio, seguido de (42.2) estudiantes que toman notas en clase. Lo anterior nos confirma el hallazgo de que los estudiantes no presentan interés en la lectura y en la preparación de exámenes (38.1). Derivado de lo anterior se infiere que los estudiantes necesitan una orientación efectiva en cuanto a ser mejores en la escuela y elevar su nivel de autoeficacia.

Pese a que dentro de la institución educativa existen programas orientados a dar tutorías a los estudiantes para ayudarlos a mejorar su nivel de eficacia y de autoestima, por los resultados de esta investigación, es observable que no se están obteniendo los resultados que se pretendían.

Por tanto es necesario implementar intervenciones educativas dirigidas y enfocadas a ayudar a los estudiantes a generar confianza en sí mismos para lograr niveles altos de excelencia académica.

Es importante hacer notar que el cuestionario aplicado presenta un alpha de 0.8 en sus respuesta, lo que determina que los reactivos miden lo que tienen que medir.

Se encontró que de las categoría de autoestima física se manifiesta de igual manera entre hombres y mujeres. Se puede afirmar tal y como indican los resultados, que la autoeficacia percibida reportada por el alumnado es adecuada, situándose en el rendimiento académico inmediato.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones derivadas del estudio, se centran en aspectos esenciales tales como:

1. Ampliar las tutorías entre pares, para lograr que por medio de un acompañamiento, el estudiante pueda lograr tener una autoeficacia percibida alta en el área académica.
2. Reforzar el programa de Yo no abandono con tutorías entre estudiantes y docentes en materias específicas que los estudiantes tengan problemas de entendimiento.
3. Generar condiciones adecuadas en el plantel para el desarrollo de una autoestima alta entre los estudiantes.
4. Reforzar el programa Construye-T con asesorías personales con el Tutor o el Psicólogo escolar.

BIBLIOGRAFIA

Bandura A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, pp. 84.

Bandura A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona. Ed. Martinez Roca.

Bandura A. (1997). Self- efficacy: Toward a unifying theory of Behavioral change. *Psychological Review*, pp. 191-215.

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

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

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Bower.

Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad de Stanford.

Bandura, A. y Wood, R. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social P psychology*, pp. 407-415.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*.

Bandura. En: Bardales, L., Díaz, P., Jiménez, M., Terreros, M., & Valencia, L. (Ed.) *Psicología Social: Pasado, Presente y Futuro*. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.

Bernal C. (2006). *Metodologías de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson.

Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, pp. 909-923.

Branden, N. (1999). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.

Bronfman M, Guiscafré II, Castro V, Castro R, Gutiérrez G. Medición de la desigualdad: enfoque metodológico del análisis de las características sociales y económicas de la muestra. *Arch Invest Med* 1988;19: pp. 351-360.

Callejo, J., Del Val, C., Gutierrez, J y Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de Investigación Social*. Madrid, España: Editorial universitaria Ramón Araces.

Callejo, J. Del Val C. Gutierrez, J. Y Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de Investigación Social*. Madrid, España: Editorial universitaria Ramón Araces.

Canto, J. (1998). Auto-eficacia y educación. Obtenida en: <http://www.cesbaire.com.ar>

Cardenas, Y. (2014). Efectos psicosociales de las familias en situación de hacinamiento. Chile.

Carrasco M. y Del Barrio M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema* (14) 2. Pp. 323-332.

Casel (2017). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>

Castrejón J. (1986). *Ensayos sobre política educativa*. México. INAP.

Coopersmith, S. (1996). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. USA: Psychologist Press.

Corkille, B. (2001). *El Niño Feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Craighead, E.; McHale, S. y Poper, A. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*

De Ibarrola, M. (1994). "Escuela y Trabajo en el sector agropecuario en México. Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Delval, J. (1995). El estudio del desarrollo humano. En J. Delval, *El desarrollo humano* (p. 576). Madrid: Siglo XXI.

Forgas, J. P., Bower, G. H., & Moylan, S. J. (1990). Praise or blame? Affective influences on attributions for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 809–819.

Gálvez, E., Chia, N., & Valdez, J. (2005). Género, ansiedad social, autoeficacia general y autoeficacia en situaciones sociales. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, pp. 43 – 54.

Gans A, Kenny M, Ghany D. (2003). Comparing the self – concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 36(3), pp. 287-295.

Garbanzo Vargas Guissell María. (2007). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socio económico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 119-154.

García-Gómez, A. (1998). Programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima. España. Recuperado en: http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/139JSama98t2.pdf

Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of educational Psychology*, 76 (4), pp. 569 -582.

Gonzalo, M., & León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1): pp. 79 - 90.

Grajales, D. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: UniSon.

Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado en: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>

INEE (2018). *Revista de evaluación para docentes y directivos Red. Resultados Nacionales 2017*. Recuperada de <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/3482-planea-en-educacion-media-superior-resultados-nacionales-2017>

Kavanagh, D. J. (1983). *Mood and self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.

Kitsantas, A. y Zimmerman, B (1995). Impact of students' 'self- efficacy for learning beliefs on their self-regulated learning processes. *American Educational Research Journal*.

Loyo B. (2002). *De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México. (1925-1940)*. Diccionario de historia de la educación en México. 2da. Edición multimedia. D.F. CIESAS /CONACYT/DGSCA-UNAM, pp. 32.

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *The Plenum series in social/clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). New York, NY, US: Plenum Press.

Marrero, R. J., Aznar, M. P. M., Abella, M. C., & Fernández, I. I. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(123), pp.51- 78.

Méndez, P. (2001). Proyecto de vida y rendimiento académico de los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I. E. PNP. "Precursores de la Independencia Nacional" – Los Olivos - 2012.

Montoya, M. A y Sol, C. E. (2001). Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano. México: Pax.

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 1 n 2. Recuperado en <http://www.ice.deusto.es/renace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Neyra Galicia, Alma Rosa (2010). "El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias", Textual. Análisis del medio rural latinoamericano, núm. 55, pp. 63-82.

Olaz, F. (2001). La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Trabajo de grado. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. Evaluar, 3. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Palacio, J., & Martínez, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. Psicogente 10 (18): pp.113 - 128.

Pallarés, M. (2011). La autoestima. Cómo cultivarla de forma sana. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Pérez Arenas, D. 2002). Educación Media Superior en el Estado de México: Análisis curricular. SMSEM-ISCEEM, Toluca México, pp. 39, 63.

Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J., Sánchez Vázquez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico . Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.

Reinozo, M., Guzmán, E., Barbosa, Z. y Benavides, S. (2011). Análisis de Factores que Influyen en el Rendimiento Estudiantil en la Escuela Básica de Ingeniería, Universidad de los Andes. Revista Ciencia e Ingeniería, edición especial: 90. Venezuela. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cienciaeingenieria/article/view/3236/314>

Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. En: Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, pp. 334, Mayo-Agosto.

Rosenberg, M. (1996). The association between self-esteem and anxiety, En Steiner (2005), Self-esteem: A psychiatric view. British Journal of Psychiatry, 153, pp. 6-15.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación. Vol. 12, n. 1 pp. 81-113, Universidad Complutense. [En red] Recuperado el 1-05-11 en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A.PDF>

Santoyo, V.C., y Anguera, M.T. (1993). Evaluación ambiental: Integración de estrategias flexibles en situaciones naturales. En M. Forns y M.T. Anguera (Compiladoras). Aportaciones recientes de la evaluación psicológica. (Pp.121-136). Barcelona, P.P.U.

Schwarzer, R. (1999). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. Psychology & Health, 9, pp.161-180

Subsecretaría de Educación Media Superior (2017). Sistema de Alerta Temprana (SIAT) Recuperado de <http://www.sems.gob.mx>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2017). Programa Yo no Abandono. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). Programa Construye-T. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los Jóvenes.

Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5): pp.117 - 123

Torre, J. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Universidad de Comilla: España: Desclée de Bower.

Valencia, L. (2006). Teoría del aprendizaje social y/o teoría cognitivo social de Bandura. En L. Bardales, P. Díaz, M. Jiménez, M. Terreros y L. Valencia, (Eds.) *Psicología Social: Pasado, Presente y Futuro*, pp.193-221. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.

Villa Lever, L. (2000). La educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm. 10. México: Plaza y Valdés-UPN, pp. 201.

Walsh y Vaughan (1999). *Más allá del ego*. Barcelona, Ed Kairós.

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

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility belief. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 397-417.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5. Recuperado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

Zimmerman, B. y Martinez- Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, pp. 80.

Zimmerman, B., Bandura, A., Martinez-pons, M., Zimmerman, B., & Martinez-pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment : The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), pp. 663-676

ANEXOS

ANEXO 1.

ENTREVISTA: DESEMPEÑO ESCOLAR DEL BACHILLERATO (PILOTAJE)

CUESTIONARIO DE INVESTIGACION

CATEGORIAS	CODIGOS	INDICADORES	PREGUNTAS
EDUCACION	- Experiencias educativas/formativas de los jóvenes en el bachillerato	-Razones de elección de la institución -Satisfacción personal como estudiante -Motivación escolar -Manejo de tiempo libre -Auto concepto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron las razones por las que entraste a estudiar a este bachillerato? 2. ¿Te sientes satisfecho con tu desempeño como estudiante? 3. ¿De qué manera te sientes reconocido por tu desempeño como estudiante? 4. ¿Qué es lo que más te gusta de ser estudiante? 5. ¿Qué es lo que menos te gusta de ser estudiante? 6. ¿Cuál es la satisfacción más grande que has tenido siendo estudiante? 7. ¿Cuál es la experiencia más frustrante que has tenido siendo estudiante? 8. ¿Cómo te describirías como estudiante? 9. ¿Qué haces con tu tiempo libre fuera de la escuela? 10. ¿Te sientes desmotivado para seguir estudiando?
ESCUELA	-Plan de estudios -Ambiente escolar	-Percepción de la escuela -Percepción del plan de estudios	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera consideras que las condiciones de la institución educativa en las que estudias, influyen en tu desempeño escolar? 2. ¿Podría comentar de que manera la institución escolar donde estudias te impulsa a ser mejor? 3. Actualmente, ¿además de estudiar el bachillerato, desempeñas alguna actividad remunerada? 4. ¿Cuáles son tus principales funciones como estudiante? 5. ¿Qué materias te gustan más? 6. ¿Qué materia te gustan menos? 7. Pensando en una semana normal. ¿de qué manera distribuyes tus actividades como estudiante y en tus otras labores en casa o en tu trabajo? 8. ¿El tiempo que tienes al salir de la escuela es suficiente para realizar tus tareas escolares? 9. ¿Qué tan satisfecho estas con el plan de estudios que tienes en el bachillerato tecnológico agropecuario? 10. ¿Consideras que las materias que llevas son acordes con tu formación como técnico agropecuario?
FAMILIA	- Relaciones familiares	-Percepción de la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Dentro de tu familia cuantas personas han estudiado el bachillerato? 2. ¿Dentro de tu familia cuantas personas han estudiado la universidad? 3. ¿Sientes que tu familia te apoya para estudiar el bachillerato? 4. ¿Es importante para tus papás que estudies? 5. ¿Qué opinan tus papás de tu desempeño como alumno de bachillerato? 6. ¿Qué opina tu familia de tu escuela? 7. ¿Qué tan importante es para ti que a tu familia le agrade/desagrade tu escuela? 8. ¿Cómo influyen en tu desempeño escolar los problemas que tienen tus papás en casa? 9. ¿Cómo influyen en tu desempeño escolar los problemas económicos que tiene tu familia? 10. ¿Cómo influyen en tu desempeño escolar los problemas que tienes con tus papás?

ANEXO 2.

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO POR LA INSTITUCION
EDUCATIVA**

COCOYOC, MOR., A 04 DE MARZO DE 2019

C. _____

PADRE DE FAMILIA

P R E S E N T E.

POR ESTE CONDUCTO ACEPTO QUE MI HIJO/A: _____
DEL _____ SEMESTRE, GRUPO _____ PARTICIPE LIBREMENTE EN LA INVESTIGACIÓN LLAMADA:
**“AUTOPERCEPCIÓN DE ALUMNOS DE BACHILLERATO EN RELACIÓN CON SU EFICIENCIA
ACADÉMICA”** SE ME HA INFORMADO QUE SU PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA Y QUE NO LLEVA
NINGÚN RIESGO Y QUE SE PUEDE RETIRAR EN EL MOMENTO QUE ASÍ LO DESEE. ENTIENDO QUE
ESTE ESTUDIO SERÁ DE UTILIDAD PARA RECABAR INFORMACIÓN REFERENTE A UN ESTUDIO EN
JÓVENES, Y QUE TODA LA INFORMACIÓN QUE MI HIJO/A PROPORCIONE SERÁ TRATADA CON
PRIVACIDAD.

AUTORIZACION

C. _____

PADRE DE FAMILIA

ANEXO 3.

FORMULARIO DE AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Fecha _____ Edad _____ Sexo _____ Semestre _____ Grupo _____
Nombre del alumno _____ Código _____

INSTRUCCIONES: Elige un porcentaje para indicar tu respuesta.

Definitivamente no puedo hacerlo	Probablemente no puedo hacerlo	Tal vez puedo hacerlo	Probablemente puedo hacerlo	Definitivamente puedo hacerlo						
0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

- _____ 1. Cuando notas que estás teniendo problemas para concentrarte en una actividad de lectura, ¿Puedes reenfocar tu atención y aprender el material?
- _____ 2. Cuando no entiendes un párrafo que acabas de leer, ¿Puedes aclararlo volviendo a leer con cuidado?
- _____ 3. Cuando tienes problemas para recordar datos clave de una actividad de lectura, ¿Puedes encontrar la manera de recordarlos todos después de dos semanas?
- _____ 4. Cuando tienes problemas para recordar definiciones complejas de un libro de texto, ¿Puedes redefinirlas para poder recordarlas?
- _____ 5. Cuando te sientes muy ansioso/a antes de tomar un examen, ¿Puedes recordar todo el material que estudiaste?
- _____ 6. Cuando has intentado sin éxito estudiar por una hora, ¿Puedes establecer y mantener una meta de estudio importante durante tu tiempo restante?
- _____ 7. Cuando te han asignado una actividad de lectura extensa para terminar antes de clase al día siguiente, ¿Puedes reservar suficiente tiempo para terminarla?
- _____ 8. Cuando no le entiendes a tu maestro/a, ¿Puedes hacerle la pregunta correcta para aclarar las cosas?
- _____ 9. Cuando tu maestro/a da una clase desorganizada, ¿Puedes reorganizarla y reescribir tus apuntes antes de que comience la siguiente clase?
- _____ 10. Cuando te das cuenta de que cada día tus trabajos varían mucho en extensión, ¿Puedes ajustar tu tiempo para completarlos?
- _____ 11. Cuando te das cuenta de que tus anotaciones están mucho menos completas que las de otro estudiante, ¿Puedes escribir todos los puntos del maestro/a durante la siguiente clase?

- _____ 12. Cuando te das cuenta de que te estás quedando atrás en tus trabajos durante la semana, ¿Puedes ponerte al día durante el siguiente fin de semana?
- _____ 13. Cuando otro/a estudiante te pide estudiar juntos/as para una materia en la que estás experimentando dificultades, ¿Puedes ser un compañero/a de estudio efectivo?
- _____ 14. Cuando has perdido varias clases, ¿Puedes ponerte al día en los trabajos dentro de una semana?
- _____ 15. Cuando lo que estás leyendo no tiene sentido, ¿Puedes interpretarla utilizando palabras claves en el texto, como encabezados o cursivas?
- _____ 16. Cuando pierdes una clase, ¿Puedes encontrar otro/a estudiante que te explique las anotaciones de clase tan claramente como lo hizo tu maestro/a?
- _____ 17. Cuando los problemas con tus amistades y compañeros/as entran en conflicto con el trabajo escolar, ¿Puedes mantenerte al corriente con tus trabajos?
- _____ 18. Cuando la lectura asignada es aburrida, ¿Puedes encontrar la manera de motivarte a ti mismo/a para asimilarla completamente?
- _____ 19. Cuando una tarea, como aprender palabras del vocabulario, es repetitivo y poco interesante, ¿Puedes convertirlo en un reto emocionante?
- _____ 20. Cuando una tarea de lectura está mal escrita, ¿Puedes descubrir su significado para que puedas explicarlo bien en una prueba?
- _____ 21. Cuando la clase de un maestro está por arriba de tu nivel, ¿Puedes encontrar la manera de clarificar la información antes de la siguiente sesión de la clase?
- _____ 22. Cuando la clase de tu maestro es muy compleja, ¿Puedes escribir un resumen efectiva de tus notas originales antes de la siguiente clase?
- _____ 23. Cuando estás teniendo problemas para entender el material de lectura asignado, ¿Puedes encontrar a un compañero de clase que pueda explicarte todo de manera clara?
- _____ 24. Cuando te sientes de mal humor o inquieto durante el estudio, ¿Puedes enfocar tu atención lo suficientemente bien como para terminar tu trabajo asignado?
- _____ 25. Cuando estás tratando de entender un nuevo tema, ¿Puedes asociar nuevos conceptos con los anteriores lo suficientemente bien como para recordarlos?
- _____ 26. Cuando una lectura es especialmente aburrida, ¿Puedes auto-motivarte para mantener buenas calificaciones?
- _____ 27. Cuando estás teniendo problemas para comprender una lectura asignada, ¿Puedes encontrar oraciones clave que te ayuden a entender cada párrafo?
- _____ 28. Cuando tienes que hacer un examen de una materia que te desagrada, ¿Puedes encontrar una manera de auto-motivarte para ganar una buena calificación?
- _____ 29. Cuando tienes tiempo disponible entre clases, ¿Puedes auto-motivarte para usarlo para estudiar?

- _____ 30. Cuando tienes problemas para entender la lectura de tu instructor, ¿Puedes aclarar la confusión antes de la siguiente sesión de clases comparando tus notas con las de otro compañero de clase?
- _____ 31. Cuando te sientes ansioso durante un examen y tienes problemas para controlar la información que recibes, ¿Puedes relajarte y concentrarte lo suficientemente bien para recordarlo?
- _____ 32. Cuando te estás sintiendo deprimido sobre un examen próximo, ¿Puedes encontrar una manera de auto-motivarte para hacerlo bien?
- _____ 33. Cuando estás cansado, pero no has terminado de escribir un documento, ¿Puedes encontrar la manera de auto-motivarte hasta completarlo?
- _____ 34. Cuando de repente te das cuenta de que no puedes recordar ningún material que has leído durante la última media hora, ¿Puedes crear una autoevaluación para ayudarte a revisar el material con éxito?
- _____ 35. Cuando te descubres a ti mismo posponiendo la escritura de un documento asignado, ¿Puedes auto-motivarte para iniciar la tarea inmediatamente?
- _____ 36. Cuando tienes problemas para retomar un concepto abstracto, ¿Puedes pensar en un buen ejemplo que te ayude a recordarlo en un examen?
- _____ 37. Cuando tus amigos quieren ver una película y tú necesitas estudiar para un examen, ¿Puedes encontrar la manera de declinar la invitación sin ofenderlos?
- _____ 38. Cuando tu último resultado de un examen ha sido muy bajo, ¿Puedes encontrar cuáles fueron las preguntas que fallaste antes de tu próximo examen para mejorar tu calificación?
- _____ 39. Cuando estás tomando una materia que necesita una gran cantidad de material, ¿Puede reducir tus apuntes solo con lo más importante?
- _____ 40. Cuando te encuentras atrasado en una nueva materia, ¿Puedes aumentar tus horas de estudio para ponerte al día?
- _____ 41. Cuando estás intentado recordar conceptos o detalles para un examen, ¿Puedes encontrar la manera de asociar toda la información que te garantice recordar todo en el examen?
- _____ 42. Cuando tu maestro da su clase tan rápido que no puedes escribir todo en ese momento, ¿Puedes recordar todos los puntos importantes de los que habló?
- _____ 43. Cuando estás enojado porque un maestro te exige demasiado en clase, ¿Puedes encontrar la manera de cambiar tu enojo por una actitud de éxito?
- _____ 44. Cuando no te concentras mientras estas escribiendo una tarea importante, ¿Puedes enfocar tu atención lo suficiente para terminar tu tarea a tiempo?
- _____ 45. Al describir un ensayo con información muy compleja, ¿eres capaz de escribirlo de una manera fácil para se entienda?

_____ 46. Cuando te das cuenta que tu ensayo es confuso, tiene muchas palabras y faltas de ortografía, ¿Puedes revisarlo para que no sea tan difícil entenderlo?

_____ 47. Cuando se te pide que escribas un documento bien organizado, ¿Puedes hacerlo fácilmente?

_____ 48. Cuando no estas satisfecho con un trabajo importante que tu escribiste, ¿Puedes encontrar a otra persona que te ayude a solucionar tu problema?

_____ 49. Cuando se te pide escribir un documento con un tema que no es familiar para ti, ¿Puedes encontrar información suficientemente buena como para que tu maestro se sienta impresionado?

_____ 50. Cuando te das cuenta de que acabas de terminar de escribir un documento, pero es demasiado confuso y necesitas volverlo a escribir, ¿Se te hace fácil retrasar todos tus planes y volver a escribirlo?

_____ 51. Cuando descubres que tus materias en la escuela para este semestre son mucho más pesadas de lo que esperabas, ¿Puedes cambiar tus prioridades para tener más tiempo de estudiar?

_____ 52. Cuando crees que te fue mal en un examen que acabas de terminar, ¿Revisas tus apuntes y puedes localizar la información que olvidaste en tu examen?

_____ 53. Cuando estás luchando para recordar los detalles de una lectura muy difícil ¿Puedes escribir apuntes o notas que te ayuden a mejorar tu memoria?

_____ 54. Cuando descubres que tuviste un error en el último minuto de tu examen, ¿Puedes prepararte con tiempo para no cometer el mismo error otra vez?

_____ 55. Cuando otros estudiantes hablan sobre apuntes de la clase que tú no tienes, ¿Puedes obtenerlos y escribirlos antes de la siguiente clase?

_____ 56. Cuando estás luchando para entender información para un examen, ¿Puedes hacer un diagrama para recordarlo dentro de dos semanas?

_____ 57. Cuando tienes problemas para estudiar tus apuntes de clase porque están incompleto o confusos, ¿Puede revisarlos y reescribirlos claramente después de cada clase?

Revisa tus respuestas antes de entregar y comprueba que lo hayas llenado todo y contestado todas las preguntas

GRACIAS POR TU COLABORACION

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Fecha _____ Edad _____ Sexo _____ Semestre _____
Grupo _____

Nombre del alumno _____
Código _____

Las siguientes preguntas son sobre tu estado de ánimo, tal vez te hagan sentir incómod@, pero recuerda que esta información es confidencial y sólo los responsables de este cuestionario las conocerán y no afectará en tus calificaciones.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y marca con una X la respuesta que consideres que te describe mejor.

Nº	PREGUNTAS	Muy en acuerdo	Algo en acuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Hago muchas cosas mal.				
2	A menudo el profesor me llama la atención sin razón.				
3	Me enoja algunas veces.				
4	Me siento satisfecho/a conmigo mismo.				
5	Soy un chico/a guapo/a.				
6	Mis padres están contentos con mis calificaciones.				
7	Me gusta toda la gente que conozco.				
8	Mis padres me exigen demasiado en los estudios.				
9	Me pongo nervioso/a cuando tenemos examen.				
10	Pienso que soy un chico/a listo/a.				
11	A veces tengo ganas de decir groserías.				

12	Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.				
13	Soy bueno/a para las matemáticas y los cálculos.				
14	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.				
15	Creo que tengo un buen físico,				
16	Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.				
17	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor.				
18	Me siento inclinado/a a pensar que soy un fracasado/a en todo.				
19	Normalmente olvido lo que aprendo.				

Revisa tus respuestas antes de entregar y comprueba que lo hayas llenado todo y contestado todas las preguntas

GRACIAS POR TU COLABORACION

ANEXO 5

CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Fecha _____ Edad _____ Sexo _____ Semestre _____
Grupo _____

Nombre del alumno _____
Código _____

1.- ¿Estas inscrito en una institución pública o privada?

Pública (1) Privada (2)

2.- ¿Actualmente cuentas con apoyo económico o en especie para tu educación?

SI (1) NO (2)

3.- ¿Qué tipo de apoyo?

Beca Benito Juárez (1) Beca de la Institución (2) Beca Prospera (3) Beca Transporte (4) Otra Beca (5) _____

4.- ¿De quién dependes económicamente?

Ambos Padres (1) Madre (2) Padre (3) Hermano/a (4) Otro (5) _____

5.- ¿Cuáles son los servicios con que cuentas en tu casa?

Agua Potable (1) Drenaje (2) Transporte (3) Internet (4) Luz Eléctrica (5) Pavimento (6) Línea Telefónica (7)

6.- ¿De qué material es el techo de la casa donde vives?

Concreto (1) Lámina (2) Madera (3) Adobe (4) Otro (5) _____

7.- ¿De qué material es el piso de la casa donde vives?

Tierra (1) Loseta (2) Cemento (3) Piso Laminado (4) Otro (5) _____

8.- ¿En tu casa tienen...?

Drenaje (1) Letrina o baño seco (2) Sin drenaje (3) Otro (4) _____

9.- ¿Tu casa dispone de agua entubada?

Dentro de la vivienda (1) Fuera de la vivienda, pero dentro del terreno (2) De la llave pública (3)

No dispone de agua entubada (4) No sé (5) Otro (6) _____

10.- ¿En tu casa disponen de...?

Televisión (1) Videocasetera o DVD (2) Automóvil (3) Refrigerador (4) Estufa de gas (5) Microondas (6)

Calentador (7) Lavadora (8) Computadora (9)

11.- En total, ¿cuántos cuartos tiene la casa donde vives sin contar pasillos, baños y cocina?

_____ cuartos

12.- ¿Cuántas personas viven en tu casa incluyéndote a ti?

_____ personas

13.- ¿Cuántos hermanos /as tienes? (Sin contarte a ti)

_____ hermanos/as

14.- ¿Qué parentesco tienes con el jefe del hogar?

Yo soy el hijo/a (1) Yo soy el hermano (2) Yo soy el nieto/a (3) Yo soy el sobrino/a (4) Yo soy el amigo/a (5)

Yo soy el jefe del hogar (6) Otro (7)

15.- ¿Cuál es la escolaridad máxima del jefe del hogar?

Sin escolaridad (1) Primaria incompleta (2) Primaria completa (3) Secundaria completa (4) Secundaria incompleta (5)

Preparatoria incompleta (6) Preparatoria completa (7) Técnico (8) Profesional (9) Posgrado (10) No lo sé (11)

16.- ¿El jefe del hogar es hombre o mujer?

Hombre (1) Mujer (2)

Revisa tus respuestas antes de entregar y comprueba que lo hayas llenado todo y contestado todas las preguntas.

GRACIAS POR TU COLABORACION

INDICE

TABLAS, ESQUEMAS Y GRAFICAS

NUMERO	CONCEPTO	PAGINA
1	Tabla 1. Programa Construye-T por subsistema.	16
2	Tabla 2. Habilidades socioemocionales que promueve el Programa Construye-T.	18
3	Tabla 3. Distribución de la población según sexo	34
4	Tabla 4. Clasificación de la variable autoeficacia percibida.	37
5	Tabla 5. Clasificación de la variable autoestima	37
6	Tabla 6. Clasificación de la covariable datos socioeconómicos.	38
7	Tabla 7. Escala Likert en Cuestionario de nivel de medición de la autoestima para estudiantes de bachillerato del autor García Gómez A	39
8	Tabla 8. Escala Likert en Cuestionario de nivel de medición de la autoeficacia para estudiantes de bachillerato.	41
9	Tabla 9. Variables sociodemográficas sexo	10
10	Tabla 10. Variables	10

	sociodemográficas edad.	
11	Tabla 11. Variables sociodemográficas semestre.	44
12	Tabla 12. Variables sociodemográficas nivel socioeconómico.	44
13	Tabla 13. Variables sociodemográficas	44
14	Tabla 14. Variables sociodemográficas apoyo económico.	45
15	Tabla 15. Confiabilidad del instrumento de autoeficacia (n=202).	46
16	Tabla 16. Descripción de los indicadores de autoeficacia por ítem	47
17	Tabla 17. Descripción de los indicadores de Autoeficacia	51
18	Tabla 18. Confiabilidad del instrumento de autoestima	52
19	Tabla 19. Descripción de los indicadores de autoestima por ítem	52
20	Tabla 20. Descripción de los indicadores de autoestima	53
21	Tabla 21. Comparación de medias de autoestima con rendimiento académico inmediato a 8	56
22	Tabla 22. Comparación de medias de autoeficacia	58

	percibida con rendimiento académico inmediato a 8(n=202)	
23	Tabla 23. Descripción de autoestima por ítem por sexo	60
24	Tabla 24. Variables socioeconómicas semestre	60
25	Tabla 25. Descripción de autoeficacia percibida por sexo	61
26	Tabla 26. Descripción de autoeficacia percibida por semestre	61

NUMERO	CONCEPTO	PAGINA
Esquema 1	Movimiento contra el abandono escolar, manuales utilizados dentro del programa.	20
Esquema 2	Diseño Metodológico	41

NUMERO	CONCEPTO	PAGINA
Gráfica 1.	Comparación de las dimensiones de autoestima por semestre	59
Grafica 2.	Distribución de frecuencias del rendimiento académico inmediato de la población por sexo.	62