



UNIVERSIDAD LATINA
CAMPUS CUERNAVACA

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO CON
CLAVE DE REGISTRO NO. 8344-25

TEMA:

“La motivación intrínseca y su relación con la autoestima en una muestra de
estudiantes de preparatoria.”

T E S I S QUE PRESENTA

Víctor Ulises Quezada Uresti

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

ASESOR DE TESIS

Mtro. David Vargas González



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD LATINA
CAMPUS CUERNAVACA

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO CON
CLAVE DE REGISTRO NO. 8344-25

TEMA:

“La motivación intrínseca y su relación con la autoestima en una muestra de
estudiantes de preparatoria.”

T E S I S QUE PRESENTA

Víctor Ulises Quezada Uresti

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

ASESOR DE TESIS

Mtro. David Vargas González

Contenido.	
Dedicatoria.....	II
Mención especial.....	III
Resumen.....	IV
Introducción.....	1
La autoestima y la motivación intrínseca: un estado del arte.....	4
Estado de conocimiento de la autoestima y motivación intrínseca.....	5
Área de conocimiento: metas, aprendizaje e intereses.....	5
La motivación intrínseca y la autoestima en las ponencias del COMIE.....	14
Aciertos de las investigaciones revisadas	18
Comentarios sobre las investigaciones.....	20
Capítulo I._ Diseñando la problemática de la relación entre la motivación y la autoestima.....	22
1.1 Planteamiento del problema y limitaciones de estudio.....	22
1.2 Objetivos de investigación.....	24
1.3 Preguntas de investigación.....	24
1.4 Justificación y viabilidad.....	25
1.5 Hipótesis.....	28
Capítulo II._ La adolescencia como referente de estudio	29
2.1 Aspectos fundamentales de la adolescencia.....	30
2.1.2 La psicología del adolescente.....	36
2.1.3 El adolescente en México.....	42
2.1.4 El contexto académico en la adolescencia.....	44

2.2 Perspectiva psicoanalítica de la adolescencia.....	46
2.2.1 Narcisismo primario.....	48
2.2.2 Narcisismo secundario.....	50
Capítulo III._ Planteamientos sobre la autoestima y la motivación.....	52
3.1 Etiología de autoestima.....	57
3.2 Autoimagen.....	64
3.3 Auto-concepto.....	67
3.4 Motivación extrínseca.....	70
3.5 Motivación intrínseca.....	73
Capitulo IV._ Metodología.....	79
4.1 Diseño del estudio.....	79
4.2 Método de recolección de datos.....	79
4.3 Descripción de los instrumentos.....	80
4.4 Criterios de selección muestral.....	81
4.5 Descripción de la muestra.....	82
4.6 Método de análisis de datos	83
Capítulo V._ Análisis.....	84
5.1 Nivel de análisis pre-categorial.....	84
5.2 Nivel de análisis estadístico correlacional.....	86
5.3 Hallazgos.....	94
5.4 Discusión.....	96
Capítulo VI. Conclusiones.....	99
Bibliografía.....	103
Índice de tablas, gráficas y figuras.....	108
Anexos.....	109

DEDICATORIA

Dedico éste trabajo primeramente a dios por iluminarme en días oscuros, por que hasta hoy día sostengo que te has hecho invisible para que entre hermanos nos tendamos la mano, a las personas que me han acompañado a lo largo de mi viaje, y que sin su apoyo no sería el hombre que soy ahora y permanecer en los buenos y malos momentos a mi lado.

A MI FAMILIA

Gracias por su apoyo, por estar desde el día uno, por ser bondadosos, prometo hacerlos sentir orgullosos, por una cama y un plato en mi mesa. Por su amor incondicional mi madre y su ternura, mi padre y su sacrificio, mis queridos hermanos en lo bueno y lo malo, siempre unidos, les digo gracias.

A MIS AMIGOS

No soy muy bueno cuando dar las gracias debo, pero quiero que sepan que lo hago de corazón, que dios los bendiga a ustedes y su familia, mis hermanos de otras madres no se rindan, gracias a ustedes que me recuerdan donde están los míos y que sigo vivo.

A MIS MAESTROS:

Por su paciencia, por demostrarme que el ser maestro es una vocación, que aunque a veces olvidamos que también son personas siempre están ahí para nosotros, que las mejores decisiones se toman con inteligencia, por compartir su sabiduría y llamar la atención cuando lo requería, por enseñarme que más importante que hablar es el acto de escuchar, resistir o desistir de eso se trata el triunfar.

“A quien no conoce reglas, a la persona que no quiere hacerlo diferente solo quiere hacerlo como nunca, para aquel que no encuentra los referentes en sus parientes, para la persona contradictoria a veces obscuridad y a veces luz, para quien habla de errores para que no los cometan, para el que se rebela si el sistema lo pone a prueba, por decir las cosas sin mirar las consecuencias, por gritar la impotencia de la clase obrera, por quien no se deja ser presa de la envidia y la ignorancia, por seguir con la curiosidad de un niño pero con el pensamiento de un hombre”. Nach.

MENCIÓN ESPECIAL.

Para el Doctor Merari Granados Juárez.

Quien tras bambalinas siempre me estuvo asesorando en cada uno de los capítulos de la presente tesis; Porque a veces no entendemos las razones burocráticas que rodean a las universidades, porque cuando se encuentra a la persona que tiene los conocimientos, la dedicación y la experiencia, la dejamos de lado porque no cumple con el requisito de tener 3 o 4 años como maestro residente de la universidad, a título personal me parece que tantos controles y burocracia logran hacer que los futuros egresados pierdan las ganas por concluir una tesis.

Qué en conjunto con el maestro David Vargas González han aportado sus conocimientos y tiempos para lograr esta tesis.

Mis asesores estoy seguro que esto es el comienzo de grandes cosas que vienen adelante, ajustaremos el mapa e izaremos las velas para nuevos objetivos. Para dejarnos el alma en esta bella profesión que es la psicología. Por enseñarme que se obtienen buenas recompensas de cada decisión tomada con inteligencia, por mostrarme que no hay imposibles solo improbables, porque somos agentes de cambio.

Mil gracias por que a pesar de que lograr un cambio es complejo, junto con la dificultad de hacerse amigo del miedo, de controlar mis emociones, de sonreír cuando me equivoco, a sentir la energía de cada cosa que toco, de ser neutral y objetivo como profesionalista, de asumir que el mundo no es justo, a ser feliz aunque sea a ratos y darle sentido a lo que llamamos vida, sé que no es fácil aplicar lo que me han enseñado pero les prometo que ya lo estoy intentando.

Resumen.

La presente investigación tuvo como objetivo describir la relación que existe entre la motivación intrínseca y la autoestima, mediante el análisis de datos estadísticos recogidos con pruebas psicológicas para especificar la influencia de dicha correlación en una muestra de adolescentes. La media de edad de los sujetos fue de 16.17 años, en cuanto al género registrado dentro del estudio fue del 63.4% para el sexo femenino y 36.6% para el masculino, el 100% de la muestra se encontraba cursando el segundo año escolar de nivel medio superior en el estado de Morelos, municipio Cuernavaca. El diseño empleado fue no experimental transeccional correlacional-causal, bajo un enfoque cuantitativo.

Palabras clave: motivación, motivación intrínseca, autoestima, adolescentes, correlación.

Introducción.

Actualmente los estudios acerca de la autoestima y su importancia en nuestras vidas se ha incrementado, lo que ha generado un interés especial en la forma en que podemos explicar su contenido y por supuesto como es que se origina, si es algo innato o se puede aprender e incluso si es algo consciente o inconsciente.

De acuerdo con Branden citado por Esquivel (2015) la autoestima es esencial para el desarrollo normal y sano. Sin autoestima positiva, el crecimiento psicológico se ve perturbado. La autoestima positiva actúa, en efecto, como el sistema inmunológico del espíritu, proporcionándonos resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Siguiendo el planteamiento de Branden logramos encontrar que la autoestima no solo es un concepto por el cual nos evaluamos a nosotros mismos.

En los siguientes capítulos, el lector logrará encontrar que la autoestima es referida como un constructo psicológico y que en efecto la autoestima puede tener estándares altos y bajos.

La segunda variable planteada es la motivación intrínseca. Esta categoría de motivación nos permite profundizar en su relación con la autoestima para lo cual se sostendrá su análisis en sustento teórico.

Desde nuestra perspectiva la motivación en su relación con la autoestima está atravesada por distintos elementos, entre ellos los que hacen referencia al funcionamiento interno del sujeto. De acuerdo con Hernández (2015) se refiere a un factor interpersonal que genera una razón que provoca la realización, la omisión o el mantenimiento de una acción personal; es decir el funcionamiento interno del sujeto tendría efectos en todas las áreas relacionadas al ser humano.

Dentro de la presente investigación se ha planteado estudiar la relación que tiene la autoestima y la motivación intrínseca lo cual implica explicar no solo su relación sino también como los indicadores de cada variable son determinantes para explicarla.

Como parte inicial de inmersión al problema se encuentra una serie de construcciones pre-categoriales que permitieron observar la importancia del contexto referencial respecto a la adolescencia como una parte importante en el desarrollo vital de los individuos.

Como parte fundamental del proceso de la investigación, se realizó un estado del arte el cual cuenta con la compilación de estudios relacionados con la autoestima y la motivación, dichos estudios se encuentran publicados en fuentes como la Red de Revistas Científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP) y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

Primeramente se describen los criterios de investigación respecto al planteamiento inicial del problema, el diseño de una hipótesis de investigación y la justificación pertinente con respecto al por qué y para qué del estudio. posteriormente se describe en el marco referencial una serie de hipótesis teóricas que abordan a la etapa adolescente en su complejidad e importancia, así como la perspectiva psicoanalítica como base teórica que se tiene de la adolescencia.

Así también se destacan los conceptos de autoestima y la motivación, así como la descripción de sus componentes y categorías que se desprenden de ellas. Donde también se ha de explicar la metodología utilizada para la presente investigación, los instrumentos empleados así como su descripción y los métodos que se utilizaron para la recolección de los datos de acuerdo a la particularidad de la muestra.

Una vez que se obtuvieron los datos, su organización y las correlaciones realizadas en el análisis, así como los hallazgos. Cerramos con un análisis sobre los datos en el que se indica el nivel de significancia y los índices de correlación que nos permitieron abordar nuestro objeto de estudio y encontrar sus valores estadísticos, para cumplir con nuestro objetivo principal.

El presente trabajo contiene soporte cuantitativo, donde se presenta un análisis en cada uno de los capítulos expuestos, así como es sustento teórico requerido para el marco contextual de la investigación, sin dejar de lado los anexos y bibliografía consultada.

Como parte fundamental de la construcción de la problemática respecto a nuestro objeto de estudio, se trabajó en la construcción del estado del arte, para definir nuestra problemática. A continuación se aborda la recopilación de investigaciones relacionadas con nuestras variables de mayor peso como lo son la autoestima y la motivación, que nos permitieron construir nuestro estado del arte del presente estudio.

La autoestima y la motivación intrínseca: un estado del arte.

En este apartado, se reportan los resultados de la exploración que se realizó al estado del conocimiento y los hallazgos que consideramos relevantes en la investigación sobre las variables de autoestima y motivación intrínseca en México y algunos estudios encontrados en el país de España, basada en los contextos educativos a nivel medio superior y superior de dichos países.

Esta construcción se organizó en tres apartados. El primero describe los resultados de la revisión realizada a los estados de conocimiento del CNEIP (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.) en el periodo 2008-2011, así como los escrutinios de la Sociedad Mexicana de Psicología A.C. en el periodo 2008-2009.

En el segundo apartado se reporta la producción de conocimiento sobre investigaciones respecto a la motivación intrínseca y la autoestima en el contexto clínico-educativo ubicada a partir de las ponencias presentadas en tres congresos nacionales del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C) en el periodo 2009, 2011 y 2013.

En el tercer apartado, se describen los hallazgos y tensiones más relevantes identificadas en los documentos de ambos grupos, COMIE, revistas nacionales y REDALYC. Relacionadas con los estudios de las variables autoestima y motivación intrínseca aplicados en poblaciones de jóvenes estudiantes.

Por último, a manera de cierre del estado del arte, se hacen algunas consideraciones particulares sobre lo encontrado.

Estado de conocimiento de la autoestima y motivación intrínseca.

La autoestima y la motivación intrínseca como un constructo desde el punto de vista análogo desde dos perspectivas de investigación: el estado del conocimiento del CNEIP (2008-2011) y la revista Sociedad Mexicana de Psicología A.C. (2008-2009).

Para la elaboración de los estados del conocimiento, se recopiló de los autores las distintas posturas y se analizó la información, utilizando como herramienta las rejillas de análisis tanto metodológico como de contenido que nos permitió identificar diferentes áreas de conocimiento.

Cada área contiene campos específicos que permitirán establecer distinciones analíticas que dan origen en algunos casos a sub-campos temáticos, que articularon temas que se relacionaron en distintas propuestas.

Se revisó la producción generada en torno al campo de la investigación educativa relacionando la autoestima y la motivación intrínseca en niveles medio superior y superior, en dos áreas de conocimiento: “metas, aprendizaje e intereses” y la “orientación al logro”.

Área de conocimiento: metas, aprendizaje e intereses.

Esta área contiene tres campos, con sus respectivos sub-campos temáticos, de los cuales se tomaron algunos para su revisión, estos se muestran en la tabla número 1.

Tabla N^o. 1. Campos temáticos asociados a la motivación intrínseca y autoestima.

Área de conocimiento: metas, aprendizaje e intereses.		
- Estudios de estudiantes haciendo énfasis en el aprendizaje.	1) 2)	Confianza que tiene el sujeto en sí mismo. La formación de autoestima.
- Estudios basados en la metas.	1) 2)	El estrés como factor relevante. Estudios de motivación intrínseca.
- Estudios de la formación de interés en jóvenes.	1) 2)	Necesidades psicológicas básicas. Intereses y valores.

Elaboración propia: Quezada V. (2015).

En el área de estudios de estudiantes haciendo énfasis en el aprendizaje con fines de confianza que tiene el sujeto en sí mismo. Señalan que la autoestima se refiere a la confianza que tiene el sujeto en sí mismo, pudiendo tener una orientación positiva o negativa en la valoración que se hace. (Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero, 2011).

Referimos a la confianza que cada uno de nosotros logra percibir habla primeramente de un estado emocional en el que podemos describir cómo la seguridad que sentimos al actuar, al momento en que se hace una valoración propia acerca de esa percepción hablamos de si nuestra autoestima es positiva o negativa.

Para este caso la valoración que se hace es puesta en los siguientes contextos que se muestran en la tabla número 2, cabe mencionar que la confianza en sí mismo es la descripción que forma parte importante de la autoestima.

Tabla Nº. 2.

	Contextos.	Descripción del contexto.	Finalidad
<i>El impacto de la confianza en sí mismo</i>	Educación que se recibe en la familia.	La labor conjunta de padres y madres, señalando implicación activa en la enseñanza de valores y actitudes positivas.	A p r e n d i z a j e
	Instituciones educativas.	Uno de los lugares donde se desarrolla la capacidad intelectual y habilidades sociales.	
	Lugar de trabajo.	Estos se construyen día a día a través de colaboradores y líderes, por medio de valores, eficiencia y habilidades sociales.	
	Relaciones interpersonal	Capacidad del hombre para obtener y compartir información por medio del proceso comunicativo.	

Fuente: (Ancer, Meza, Pompa, Torres & Landero, 2011). Elaboro: Quezada, V. (2015)

En estos estudios Ancer y colaboradores (2011) reportan que la autoestima es la confianza que el sujeto tiene en sí mismo, teniendo como finalidad esencial el aprendizaje sin embargo, la investigación no menciona si esta confianza es adquirida de forma extrínseca o intrínseca.

Dicho estudio enfatiza en el alto grado correlación entre un elevado nivel de estrés y el respeto y aceptación de uno mismo, pero si bien el respeto a uno mismo está relacionado con el concepto de autoestima es la aceptación de uno mismo la que predomina para la formación de la autoestima.

Se encuentra que el aumento de estrés influye en la aceptación de uno mismo de acuerdo a los estudios realizados por Ancer; sin embargo, no se encontró dentro de dicho artículo si el estrés es ocasionado por la falta de motivación intrínseca o extrínseca, o incluso por una falta motivación en la persona; otra situación que identificamos es que el autor no reporta un modelo teórico que logre sostener la

hipótesis sobre la relación entre niveles de autoestima y estrés de estudiantes universitarios.

Por otro lado, de acuerdo con González-Cutre, Borges, Moreno y Conte (2008) en el campo de estudios basado en las metas, se incluyeron dos de los factores que encontramos con más peso: el estrés como factor relevante y los estudios de motivación intrínseca.

Entre sus resultados respecto a satisfacción encontramos lo siguiente:

... vista como una necesidad en el contexto físico-deportivo, lleva al practicante a experimentar estados de motivación intrínseca caracterizados por el hecho de disfrutar mediante la realización de la práctica, sosteniendo dicha hipótesis bajo la teoría de la autodeterminación por Deci & Ryan. (González-Cutre, Borges, Moreno & Conte 2008).

En ese sentido, la frustración tiene relación con el hecho de no poder disfrutar la realización del acto deportivo en el plano de la motivación. Esto implica una adaptación continua del sujeto en el que se buscará generar una mayor motivación extrínseca convirtiendo así a la realización de la práctica deportiva como un medio para conseguir algo o incluso generar desmotivación en el sujeto.

Teniendo en cuenta dichos hallazgos podemos argumentar que es la motivación intrínseca la que tendrá mayor peso en la realización de un logro, debido a que dicha motivación se ve impulsada por el propio interés del individuo.

Por otro lado, encontramos que:

... los estudios de la formación de interés en jóvenes que de acuerdo a las necesidades psicológicas básicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás

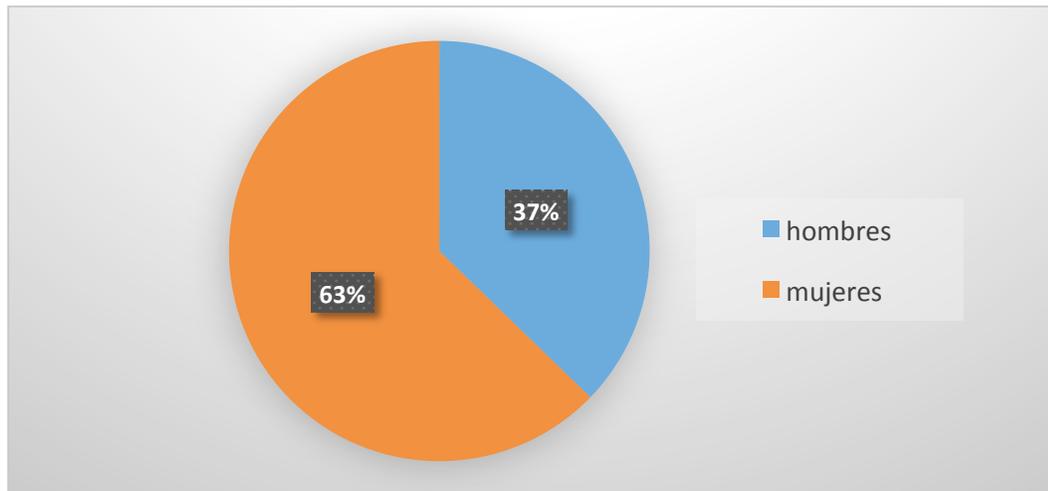
lo cual según los autores es lo que motiva al comportamiento humano, que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo, el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar personal. (González-Cutre, Borges, Moreno & Conte 2008).

En el abordaje de nuestra problemática, esto nos permite inferir que la satisfacción de estas necesidades en el contexto físico-deportivo llevará al practicante a experimentar estados de motivación intrínseca, además de ser una necesidad psicológica básica logra contribuir positivamente en el desarrollo del individuo.

Sostenemos lo anterior en los hallazgos de González et al (2008) que señalaron que la percepción de autonomía y relación con los demás predecía de forma positiva la motivación intrínseca, mientras que la competencia percibida no lo hacía de forma significativa.

Por último, se abordaron los sub-campos “interés y valores” para lo cual se realizó el análisis de un artículo que reporta una muestra de 102 jóvenes, estudiantes mexicanos de 18 a 25 años, de los cuales la población femenina tiene mayor identificación con las dimensiones valorativas (ver gráfica 1).

Gráfica N° 1.
Dimensiones valorativas propuestas por Schwartz



Fuente: De Garay et al. (2008). Elaboró: Quezada, V. (2015).

Las actividades de interés en el ámbito educativo que reportan los investigadores para los jóvenes de nuestra sociedad (hombres y mujeres) indican de manera importante su relación con nuestro objeto de estudio y sobre todo las tendencias en este ámbito respecto a los valores, creencias y premisas que subyacen a su conducta lo cual consideramos es importante para el abordaje de nuestro objeto de estudio.

Se encontró que las actividades que realizan los universitarios son de gran importancia en el desarrollo tanto de la confianza en sí mismos como en la constitución de la motivación en tanto que se trata de un grupo importante inserto en el cambio social del país y con un especial potencial y poder adquisitivo así como productivo.

En el trabajo de las dimensiones valorativas propuestas por Schwartz (1992) encontramos diez tipos de motivaciones (Tabla número 3) que agrupamos en función de la tipología y sus características principales.

Tabla N° 3
Dimensiones valorativas propuestas por Schwartz (1992)

Tipos de motivación.	Definición.
• Poder	Estatus social sobre las personas y los recursos.
• Logro	Éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales.
• Hedonismo	Placer y gratificación sensual para uno mismo.
• Estimulación	Entusiasmo, novedad y reto en la vida.
• Autodirección	Pensamiento independiente y elección de la acción, creatividad, exploración.
• Universalismo	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.
• Benevolencia	Preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que uno está en contacto personal frecuente.
• Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión.
• Conformidad	Restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pudiesen molestar o herir a otros y violar expectativas o normas sociales.
• Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones, de sí mismo.

Fuente: De Garay et al (2008)

Esta propuesta nos permite explicar en primera instancia dos cuestiones: una estructura de valores asociados con la motivación intrínseca y la importancia de la del sujeto, condición necesaria en el análisis tanto de nuestros variables principales como de los sujetos de estudio.

Esta tipología nos permite tomar una postura sobre la acción de los sujetos de estudio respecto a los valores; independientemente de si dichos valores se introyectan

en el sujeto por la influencia de los demás causando un impacto en el sujeto o bien si son expuestos al sujeto y es él quien decide si toma dichos valores o los deja.

Ambas situaciones son fundamentales para la construcción de la problemática de investigación presente.

También se ha considerado un estudio realizado en España, en el contexto de la educación física otras variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas, como la motivación intrínseca y la diversión, en las que se observó una alta correlación positiva y significativa entre sí (Hernández, González-Cutre y Moreno, 2009).

Por tanto la temática abordada en este estudio es importante para esta investigación, en tanto que se percibe que en el ámbito educativo en nuestro país, al menos en el nivel medio y medio superior es una de las materias que más se disfrutan y en la que la mayoría de los estudiantes no tiene puntajes bajos en sus calificaciones lo cual podría significar en cierto grado un elemento de motivación extrínseca en el estudiante.

Por último, se agrupan en la tabla número 4 las referencias metodológicas reportadas por los investigadores en los documentos revisados y los elementos más importantes de sus contenidos relacionados con la autoestima y la motivación intrínseca; identificamos los abordajes metodológicos empleados en cada uno de ellos y algunas de las variables asociadas a nuestro objeto de estudio.

Tabla N° 4.
Autoestima y motivación intrínseca: perspectivas metodológicas

Autor y año	Contenido	Metodología.
Ancer L., Meza C., Pompa E.G., Torres F. y Landero R. (2011)	La presencia de una correlación negativa entre estrés y autoestima, incrementándose en los jóvenes que solamente estudian.	Comparativa
De Garay J., Díaz R., Frías M.T., Limón B., Lozano I., Rocha T.E. y Zacarías M. (2008)	Un estudio que busca las manifestaciones idiosincrásicas de una muestra particular de la población, los resultados se deben enmarcar en variables culturales que contextualicen las actividades y valores de los jóvenes en una cultura tradicional colectivista, pero a su vez inserta –dado su alto nivel de educación– en un claro proceso posmoderno.	Descriptivo
González-Cutre D., Borges F., Moreno J.A. y Conte L. (2008)	La satisfacción de estas necesidades en el contexto físico-deportivo llevará al practicante a experimentar estados de motivación intrínseca, caracterizados por la búsqueda del disfrute durante la práctica. Por el contrario, la frustración de dichas necesidades generará una mayor motivación extrínseca (convirtiéndose la actividad solamente en un medio para conseguir algo) o incluso desmotivación.	Descriptivo
Hernández A., González-Cutre D. y Moreno J.A. (2009).	La motivación intrínseca se relaciona con las consecuencias más positivas, como la vitalidad, autoestima, diversión, interés, concentración, esfuerzo, persistencia, y adherencia a la práctica física.	Descriptivo

Fuente: Revista CNEIP y revista de la Sociedad Mexicana de Psicología A.C.
Elaboró: Quezada, V. (2015)

Para la construcción de la problemática en la presente tesis, se retoman todos estos elementos que nos permiten establecer relación entre variables que no se han considerado en estudios anteriores y que nos brindan una perspectiva más amplia respecto al objeto de estudio.

La motivación intrínseca y la autoestima en las ponencias del COMIE.

En este apartado, se muestran los datos más relevantes respecto a motivación intrínseca y su relación con la autoestima desde una perspectiva clínico-educativa, encontrados en los reportes de investigación presentados en las ponencias de los congresos del COMIE celebrados en los años 2009, 2011 y 2013, específicamente en el área temática “Aprendizaje y desarrollo humano”.

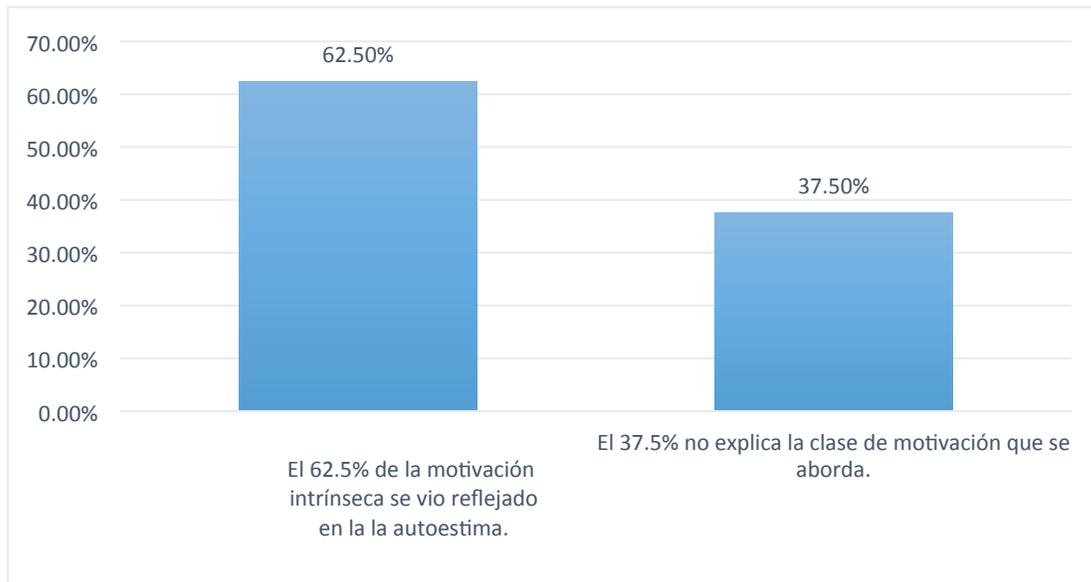
La selección de las ponencias se hizo a partir de los siguientes criterios: que abordaran el tema de la motivación intrínseca y la autoestima y que los estudios tuvieran relación con el ámbito educativo.

Se revisaron las áreas temáticas de los tres congresos donde se presentaron un total de 2508 ponencias, de las cuales sólo 8 (0.3%) cumplieron con los criterios de inclusión y se retomaron para su revisión posterior.

De acuerdo con lo encontrado, en el periodo 2009, 2011 y 2013, en la temática de aprendizaje y desarrollo humanos, prevaleció la hipótesis de que la motivación intrínseca se veía reflejada en la autoestima, lo que demuestra la importancia de verificar qué tipo de motivación prevalece.

De los 8 trabajos revisados encontramos que el 62.5% de los autores refirieron que la motivación intrínseca influye en la conducta y por consiguiente en los niveles de autoestima y que el 37.5% de los autores no explicaron que clase de motivación abordaron en sus trabajos. (Ver gráfica N° 2).

Gráfica N° 2
Trabajos con los criterios de inclusión (motivación y autoestima)



Fuente: COMIE 2009, 2011 y 2013. Elaboró: Quezada, V. (2015)

Lo que se encontró en estos autores respecto al objeto de estudio, es que la motivación siempre será importante en relación con la elección de una determinada meta.

Algunas cuestiones importantes encontradas enfatizan en la relación entre la motivación, el contexto educativo y los objetivos que se persiguen. Es muy probable que en un principio la motivación extrínseca guíe el camino a conseguir un certificado o un título profesional pero al final de la meta, hipotéticamente deberá ser más importante obtener un aprendizaje.

A esto se le denomina motivación al logro, como se observó en el siguiente texto de un estudio descriptivo realizado en estudiantes universitarios de Guaymas, Sonora:

Desde un enfoque escolar o académico los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el

aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo”.
(Aréchiga, Arellano, & Tapia, 2011).

Se considera estos últimos cinco elementos mencionados por Aréchiga, Arellano y Tapia (2011) como claves en la problemática dada su relación con la motivación intrínseca, en este sentido: como sabemos, en el sistema educativo y el laboral existen ciertas exigencias para poder ejercer como profesionista.

Es decir, lo que más valor tiene dentro del ámbito académico y laboral es el hecho de haber adquirido cierto aprendizaje y la capacidad para poder aplicarlo, esto impacta directamente en el sujeto, en tanto lo obliga a darle una carga significativa a su rendimiento y por lo tanto a la valoración social.

En ese sentido, la noción de éxito está asociada a distintos elementos como los que se mencionan en la siguiente cita:

“las causas singulares identificadas en la situación de éxito hacen referencia a procesos de motivación interna (esfuerzo, interés y capacidad) y a la motivación como un factor individual asociado a variables psicológicas, que han sido estudiadas en relación con el rendimiento escolar, las cuales refieren a la percepción de control que tiene el estudiante sobre su propia conducta y su ambiente” (Bravo A., González D. & Maytorena M. 2011).

Así, plantear un problema respecto a la autoestima implica englobar muchos factores y para cada persona esos factores son diversos y probablemente, encontremos similitudes y diferencias respecto a los tipos de autoestima encontrada en los sujetos - que hace que mi autoestima sea alta y/o baja- esto nos permite distinguir que la autoestima es un constructo del pensamiento en el que el contexto cultural, educativo y psicológico juegan un papel importante.

Lo cual coincide con la afirmación de Branden, citado por Hernández, Sanmiguel y Rodríguez (2010) que refiere que la autoestima alude a una actitud hacia uno mismo que se expresa en la forma habitual de pensar, amar, sentir, trabajar, estudiar y de comportarse.

Partiendo de este planteamiento respecto a la autoestima podemos entender que la motivación intrínseca es un factor sobresaliente para mantener niveles altos de autoestima.

Por otro lado, algunos estudios¹ en los que se analizó la correlación entre la autoestima y el éxito o fracaso en las que se afirma que “el nivel de autoestima es responsable de muchos éxitos y fracasos académicos”. (Manassero citado en Hernández, Sanmiguel, Rodríguez, 2011).

Estos estudios coinciden en la importancia del estudio de la motivación y la autoestima en el contexto educativo que de acuerdo con Román y Diéz, citado por Cantú I. (2009) en el contexto educativo los profesionales de la educación cada vez son más conscientes de la importancia del auto concepto y la autoestima y de su estrecha relación con el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos.

Por último, en la revisión realizada a los documentos encontramos que algunos autores definen conceptualmente la autoestima, lo cual es un aporte teórico importante en tanto que nos aportan líneas conceptuales diversas como la propuesta por Cantú (2009) quien refiere que la autoestima puede definirse como una fuerza interna que impulsa a la persona a desarrollarse, a poner en práctica sus capacidades de manera que se vaya orientando hacia un equilibrio personal.

¹ Hernández, Sanmiguel y Rodríguez (2011); Román y Diéz, (2000); Cantú, I. (2009).

En contraste, para Branden; citado por Alcocer, Canto y Aguiar (2009) la autoestima se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización.

Desde nuestra perspectiva, consideramos a la autoestima como una necesidad básica para el adolescente, sobre todo cuando este se encuentra en el ámbito escolar y por el riesgo que conlleva en su funcionamiento personal. Consideramos que trabajar la autoestima en el ámbito educativo no es tarea sencilla debido a que si bien los profesionistas de la educación se han dado cuenta sobre la importancia de la autoestima; consideramos que, es el mismo sistema educativo el que ha descuidado la atención de esta condición inherente a la adolescencia.

Aciertos de las investigaciones revisadas.

En éste apartado se presentan de manera resumida, los aciertos más relevantes que se identificaron en los documentos revisados, tanto en las ponencias presentadas en los congresos del COMIE, REDALYC y revistas nacionales.

Aciertos:

- la tendencia a percibir un menor estrés cuando se tiene una autoestima más alta.
- Los jóvenes refieren el suicidio (ya sea si lo han pensado o no), a varios elementos en común. El que aparece con mayor frecuencia es problemas, seguido de depresión, baja autoestima y comunicación deficiente.
- Para el caso de los factores que los alumnos consideran determinantes para sentirse motivados, se hace mayor referencia a hechos que tienen que ver con uno mismo mientras que en un menor porcentaje cree que se debe a las actitudes de los docentes.
- La autoestima condiciona que el mismo estudiante formule una construcción mental nueva o que revise una previa.

- El rendimiento académico es concebido como un problema multifactorial en el que intervienen diversas variables, tales como: estilo docente, tipo de asignatura, entorno familiar, apoyo institucional y la motivación.
- Las conductas más frecuentes, realizadas por maestros de escuelas privadas son las que promueven baja autoestima y tuvieron menor frecuencia las que promueven una alta autoestima.
- La escuela es un lugar propicio para generar autoestima en los niños y, en consecuencia, favorecer el desempeño académico.
- La motivación positiva en los resultados se asocia a razones de motivación intrínseca más no por razones externas, mucho menos de competencia o protagonismo social.
- Existe una alta y significativa correlación entre la autoestima y el rendimiento esto significa que a medida que los alumnos reportan más variables de autoestima positiva reportan más variables de rendimiento académico.
- Existe una correlación significativa entre la orientación de meta a la tarea y los niveles de motivación intrínseca.
- La motivación intrínseca y la no motivación, se debe en mayor proporción a una manifestación de diferencias culturales.
- Las aspiraciones intrínsecas de los sujetos varía en función del contexto cultural y pueden provocar niveles diferentes de bienestar psicológico.
- La satisfacción de estas necesidades en el contexto físico-deportivo llevará al practicante a experimentar estados de motivación intrínseca, caracterizados por la búsqueda del disfrute durante la práctica.

Comentarios sobre las investigaciones.

A lo largo de este capítulo, se describieron diferentes resultados sobre la correlación entre la autoestima y la motivación intrínseca, sin que se profundizara en ello.

Las consideraciones de autores como Lule González Sánchez Escobedo y Cantú Hinojosa (2009) nos permitió identificar como el pensamiento -como proceso psicológico- de los jóvenes se vuelve de suma importancia para entender no solamente la motivación sino también que la orientación al logro se vuelve un factor primordial, ya que no todos los jóvenes mantienen un interés y persistencia en la terminación de sus estudios.

Identificamos que la motivación intrínseca juega un rol de suma relevancia para afrontar con éxito aquellas dificultades académicas sin embargo, también se pone a consideración los enunciados de otros investigadores que aseguran que son los estímulos extrínsecos como una inadecuada docencia, bullying escolar o problemas familiares los que influyen de manera negativa en la búsqueda del éxito en el ámbito escolar que genera incertidumbre.

Esto es mencionado por Munist y cols., citados por González, Valdez y Zavala (2008) quienes refieren que durante la adolescencia ocurren cambios que trastocan la relativa estabilidad alcanzada por la persona, quien se adentra en una etapa de la vida en la cual no sólo ocurren cambios físicos sino también psicológicos, y estos cambios le crean al adolescente una sensación de inseguridad e incertidumbre

Desde nuestra perspectiva, señalar en donde impactan estos cambios resulta más interesante, debido a que tanto cambios físicos y psicológicos se ven reflejados en la forma en que se hace la propia valoración de uno mismo.

En ese sentido es importante destacar lo siguiente:

- La ausencia de reflexión sobre cómo podemos plantear alternativas para dar solución a problemáticas no patológicas como la baja autoestima, el impacto del bullying y bajo rendimiento académico.
- La diferencia cultural como factor para el estudio de la autoestima.
- La correlación de autoestima y motivación intrínseca, situación que impacta en los sujetos que se encuentran en situación académica.
- En un principio es la obtención de un título o un papel que acredite que tienes estudios, pero solo cuando el aprendizaje se vuelve la verdadera meta los niveles de autoestima y motivación intrínseca se ven impactados.
- En el periodo 2008-2011 se vincula al esfuerzo como un factor del sujeto determinante en la obtención de logros.
- En este periodo se retoma a la inteligencia en función del poder, a la motivación como el querer hacer las cosas y la personalidad como el modo de ser.
- Se crearon tres áreas de conocimiento, para explicar la correlación entre autoestima y motivación intrínseca: 1) estudios de estudiantes haciendo énfasis en el aprendizaje; 2) estudios basados en las metas y 3) estudios de la formación de interés en jóvenes.

Estas características hacen que una persona al ser reconocida como sobresalientes no sea necesariamente igual a otra; así pues un niño puede tener un CI de 135, una creatividad promedio y una motivación intrínseca para el aprendizaje muy superior al promedio; y otro niño puede presentar un CI de 150, muy alta creatividad y una motivación intrínseca para el trabajo superior al promedio y ambos serán niños con aptitudes sobresalientes. (Sánchez, 2008).

CAPITULO I._ DISEÑANDO LA PROBLEMÁTICA ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA.

Analizar la certeza de una investigación requiere una estructura firme, es decir para obtener las respuestas adecuadas se necesita hacer las preguntas correctas, todo esto formulado en un contexto que aporte evidencia respecto a los lineamientos establecidos, hasta llegar a la hipótesis para comprobación de la misma.

1.1 Planteamiento del problema y limitaciones de estudio.

Hernández, Fernández, y Baptista (2010) postulan que cuando se concibe la idea y el estudiante o experto ha profundizado en el tema en cuestión y elegido el enfoque cuantitativo, se encuentra en condiciones de plantear el problema de investigación; por tanto plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de la investigación.

En este caso la idea comenzó al considerar a la adolescencia como una etapa de los por el que todos los seres humanos atravesamos y en donde ocurren una serie de cambios desde fisiológicos hasta psicológicos, donde se comienza a determinar la personalidad que adoptaremos como miembros adultos de la sociedad, así como la importancia del contexto educativo.

Se hizo referencia al contexto académico debido a que encontramos que la etapa de la adolescencia concuerda con la asistencia a instituciones educativas en donde el aprendizaje ha dejado de ser solo la transmisión y observación, sino un modelo activo y participativo, permitiendo establecer nuevas estrategias de aprendizaje significativo.

Frente a ello, el encuentro con la problemática sobre que es lo que motiva a un alumno adolescente y si ocurre de forma intrínseca o extrínseca, dónde el periodo de la

adolescencia resulta un referente de estudio y por consiguiente estudiar la autoestima juega un punto clave en la estructura del problema.

Una vez que se estableció la composición sobre los elementos que contribuyen a tener una idea sobre si el aprendizaje significativo que buscamos para todos nuestros adolescentes se puede obtener al establecer correlación entre la autoestima y la motivación intrínseca.

De acuerdo a lo anterior el problema planteado en esta investigación, quedara formulado a través de la siguiente pregunta.

¿Qué relación existe entre la motivación intrínseca y la autoestima en una muestra de estudiantes adolescentes de nivel medio superior?

Limitaciones de estudio.

Dentro de las primeras limitaciones se encuentra la escasa investigación acerca de las correlaciones entre autoestima y motivación intrínseca en muchas de las ocasiones se encontró publicaciones parciales de cada variable, o bien de la motivación por el aprendizaje y la autoestima, pero no profundizaban en sus componentes.

La segunda limitación la ubicamos dentro de los instrumentos para poder evaluar a la motivación intrínseca y la autoestima, de los cuales se mantuvo una exhaustiva investigación para utilizar instrumentos que en verdad midieran lo que se pretendía evaluar, siendo en su momento un posible impedimento para continuar con la tesis.

La muestra utilizada para el presente estudio fue de tipo no probabilística y se debió a dificultades relacionadas con el acceso a todos los alumnos. Debido a que fue explicado por los directivos que los alumnos se encontraban en inicio de curso, y era muy importante el que no perdieran clases, por tanto se acordó con los directivos trabajar con los alumnos de segundo año, no obstante, para estudios posteriores lo más

idóneo será utilizar una muestra de tipo probabilístico y una población más extensa en donde poder generar una nueva teoría.

Dentro de las peticiones por parte de los directivos fue una carta de presentación en la que se especificará el tipo de evaluaciones, tiempo de aplicación y la firma de la directora de la escuela de psicología y pedagogía de la cual soy egresado, así también un permiso por parte de la directora encargada de la preparatoria. (ver anexos A y B).

1.2 Objetivos de investigación.

Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación cuantitativa y ser susceptibles de alcanzarse. Rojas citado en Hernández, Fernández y Baptista, (2010). De acuerdo a esto nuestro objetivo general, será presentado de la siguiente manera:

Describir la relación que existe entre la motivación intrínseca y la autoestima en una muestra de estudiantes adolescentes de nivel medio superior.

En relación a los objetivos específicos se encuentran:

-explicar los tipos de motivación y los niveles de autoestima y los elementos que la componen como constructos psicológicos en la adolescencia.

-describir los tipos de relación que existen entre la autoestima y la motivación intrínseca en adolescentes.

-explicar la importancia de la relación que existe entre algunos componentes de la motivación y los niveles de autoestima en adolescentes.

1.3 Preguntas de investigación.

A veces se formula solamente el propósito del estudio, aunque las preguntas deben resumir lo que habrá de ser la investigación. Hernández, Fernández, y Baptista (2010). Por consiguiente nuestras preguntas de investigación quedarán planteadas de la siguiente forma.

¿Cuáles son los elementos que componen los distintos tipos de motivación y los niveles de autoestima en la adolescencia?

¿Qué tipos de relación existen entre la autoestima y la motivación intrínseca en adolescentes?

¿Cuál es la importancia de algunos componentes de la motivación y su relación con la autoestima en adolescentes?

1.4 Justificación y viabilidad.

Además de los objetivos y las preguntas de investigación, es necesario justificar el estudio mediante la exposición de sus razones, el para qué y/o porqué del estudio. Hernández, Fernández, y Baptista (2010).

La autoestima es algo que está unido por naturaleza a todas las personas y si bien no está demostrado que la autoestima tenga que ver con la genética del hombre, si podemos afirmar que es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo desde el momento en que el niño nace.

Es por eso que hemos utilizado la palabra naturaleza debido al ambiente social con que tenemos contacto con nuestro alrededor y se debe a que la autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, el estado emocional con que podemos intentar conceptualizar el sentirnos felices o tristes, solo por mencionar un par de ejemplos.

La autoestima es demasiado vulnerable y susceptible a cambiar de un momento a otro, es por eso que se ha tomado la decisión de hacer una investigación sobre este tema debido a la importancia que la autoestima tiene en la vida de cada una de las personas relacionada con el desarrollo de la personalidad en los niveles: ideológico, psicológico y social.

El mantener una autoestima alta, aumenta la confianza al momento de actuar en un momento dado a partir de sus conocimientos y de poder determinar hasta dónde

puede llegar en dicha situación. Es importante mencionar como la baja autoestima también puede traer graves problemas en el desarrollo de una persona que va desde problemas de confianza en sí mismo, problemas en el desempeño del trabajo y la escuela, hasta la depresión y los pensamientos suicidas.

Se cree que la autoestima depende esencialmente de la educación de la familia, la escuela y el entorno; con esta tesis se defenderá la postura de que si bien es cierto que la autoestima se ve influenciada por el entorno, es la misma persona la que decide permitirse verse afectada o motivada por los estímulos que la rodean, es así como se desarrollará más adelante que la mayor motivación con que se ve influenciada la persona es la de sí misma.

Desde el punto de vista psicológico se define la autoestima como el resultado del proceso de valoración profunda, externa y personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello. Yagosesky citado en Acosta, & Hernández (2004).

Este resultado es observable, ya que se relaciona con nuestros sentidos de valía, capacidad y merecimiento, y es a la vez causa de todos nuestros comportamientos, aunque muchas veces no le prestamos la suficiente atención, la propia valoración se establece.

Se puede definir la autoestima de acuerdo con Rogers citado en Acosta, y Hernández (2004) como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto”, y señala que es “lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad”.

El decidir realizar la presente investigación se debió a la inquietud de obtener un conocimiento más profundo sobre las motivaciones que utiliza el estudiante en la etapa adolescente y como se ven reflejados en su autoestima, dando como resultado el poder

establecer que la autoestima se puede enseñar y que nuestras motivaciones influyen en nuestra propia valoración por tanto debemos prestar importancia a estos constructos.

Además de explicar la relación de las variables, en un plano que no habían sido analizadas, es decir se encontraron estudios independientes de las variables o su importancia en un determinado contexto, por tanto esperamos que este trabajo de tesis logre ayudar a docentes, padres de familia y estudiantes a identificar la motivación que utiliza y el impacto de esta en la autoestima y a partir de ahí corregir o continuar con la forma en que se consiguen los objetivos y lo que esto produce en nosotros.

De los elementos anteriores, es necesario considerar otro aspecto importante del planteamiento del problema que de acuerdo con Rojas citado en Hernández, Fernández, y Baptista (2010) se trata de: la viabilidad o factibilidad misma del estudio; para ello, se debe tomar en cuenta la disponibilidad de recursos financieros, humanos y materiales que determinarán, en última instancia, los alcances de la investigación.

Nuestra investigación en cuanto a la viabilidad nos fue posible gracias a las facilidades presentadas por parte de la institución y sus directivos, así como la participación y honestidad de los estudiantes que participaron, en cuanto a los recursos financieros y materiales, si fue una inversión significativa pero necesario para la obtención de resultados.

En cuanto a los alcances de la investigación sin duda alguna sería relevante aplicar a una población de mayor cantidad y en diferentes zonas del país, sin embargo por la falta de recursos económicos eso no fue factible en ese momento, aunque de haberse realizado se hablaría de una nueva teoría correlacional para el desarrollo en adolescentes.

1.5 Hipótesis.

La motivación intrínseca tiene un mayor impacto en la autoestima que la motivación extrínseca en una muestra mexicana de alumnos de segundo año de nivel medio superior.

CAPÍTULO II LA ADOLESCENCIA COMO REFERENTE PARA NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO.

De acuerdo con Silva (2008) estudiar a los jóvenes y sus problemas, resulta un arduo reto ya que los jóvenes han existido siempre, en tanto que pareciera que están en el epicentro de cambios sociales veloces y profundos, difíciles de comprender y que toma cierto tiempo asimilar.

Hablar sobre adolescencia y la forma en que debemos conceptualizarla, resulta algo complejo debido a los contextos culturales y sociales, así como las distintas disciplinas y autores con los diversos planteamientos teóricos con los que se aborda.

En ese sentido en este capítulo nos enfocamos en describir los elementos conceptuales y terminología global que se usan para identificar los cambios más puntuales y relevantes en el adolescente, es decir cuestiones fisiológicas que se reflejan en el comportamiento del individuo.

De acuerdo con Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002) el adolescente vive un prolongado y difícil período de inestabilidad con intensos cambios externos e internos (por ejemplo: endocrinos, de imagen corporal, de valores, de familia, etc.) que dificultan su interacción familiar, escolar y social.

Esta afirmación implica que dentro del periodo de la adolescencia, los cambios como bien se menciona son un hecho, sin embargo en muchas de estas ocasiones cuando ocurren cambios en la forma de pensar y tomar decisiones, se ven reflejadas en los procesos de relacionarse con los demás.

En estos procesos de acuerdo con distintas posturas teóricas se ocasionan conflictos de adaptación y un constante cambiar de parecer ante las nuevas experiencias que se presentan en el día a día, todo esto siempre como parte de la

adolescencia, en donde el vivir con alta intensidad las emociones se vuelven lo único constante.

Por tanto se hizo necesario explicar la complejidad de los pensamientos, emociones y aquello que ocurre alrededor del adolescente para que se logre constituir su personalidad, siendo uno de los objetivos del proceso psicológico del adolescente.

2.1 Aspectos fundamentales de la adolescencia.

Es hasta el siglo XX cuando se reconoce a la adolescencia como un periodo diferenciado de la vida en el mundo occidental, la adolescencia se debe tomar como la etapa de transición del desarrollo entre la niñez y la adultez que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales; lo cual nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aspectos que integran a la etapa de la adolescencia?

El primer elemento es el de la pubertad, la cual es definida como un proceso que lleva a la madurez sexual o fertilidad o bien a la capacidad de reproducirse, tradicionalmente se creía que la pubertad y la adolescencia se comenzaban al mismo tiempo.

La importancia categorial de este concepto implica la construcción de descripciones, que nos permitan establecer relación entre etapas, procesos, construcciones internas y construcciones externas.

Por un lado se encontró los cambios que refieren a la etapa de la pubertad se pueden alcanzar antes de los 10 años, en tanto que de acuerdo con algunos autores alrededor de los siete u ocho años se encuentra una mayor producción de hormonas, teniendo lugar en dos etapas:

A) *Adrenárquia* que refiere a la maduración de glándulas suprarrenales y

B) *Gonadarquia* que es la maduración de los testículos u ovarios”. (Susman y Rogol, citados en Papalía, Wendkos, Feldman, 2010).

Así se puede argumentar que de acuerdo al autor la pubertad señala los cambios biológicos con respecto al hombre y la mujer, lo que podría justificar acciones como los cambios de humor constante debido a los incrementos hormonales.

El segundo elemento es denominado por Craig, y Baucum (2009) como adolescencia temprana, el cual refieren es un punto de comparación sobre como las mujeres a diferencia de los hombres tienen una mayor tendencia a madurar a más temprana edad. Se afirma que “en promedio las mujeres maduran dos años antes”.

En ese sentido las afirmaciones de los autores nos permiten entender dos condiciones importantes de nuestros sujetos de estudio, cuestión que se describe en el siguiente párrafo:

...lo que socialmente hace que los niños se encuentren en constantes desventajas físicas y sociales, y por supuesto podemos aplicar la regla de forma inversa en el sentido en que el niño de maduración temprana tiende a ser el líder de los grupos de compañeros. (Weisfield, y Billings, citados en Craig, y Baucum 2009).

Así, en la adolescencia temprana los sujetos no se encuentran bajo una regla que exija que en determinada edad comiencen con la etapa de adolescencia. Es decir que dentro del margen establecido por algunos autores, existen individuos que desarrollan antes que otros los cambios fisiológicos y psicosociales; a los que se agrega construcciones de tipo moral, que de acuerdo con Papalía, Wendkos, Feldman, (2010) por lo general, el nivel de razonamiento moral solo se alcanza al menos en la adolescencia temprana.

Como se puede observar la adolescencia temprana puede traer ventajas e inconvenientes en esta etapa de desarrollo y por supuesto que en cada uno de los individuos podrá ser desarrollada de diversas formas y que temas como la cultura y el contexto social en donde ha crecido el adolescente intervienen y llegan a modificar en dicha etapa.

Lo que es innegable es que cada sujeto tomará todos los elementos con que cuenta para asimilar de la mejor manera posible un pensamiento que le permita una mejor adaptación dentro de su vida.

El tercer elemento propuesto por Larson y Wilson, citados en Papalía, Wendkos, Feldman (2010) es el de la Adolescencia propiamente dicha que en términos de iniciación, se ha propuesto como una construcción social y en gran parte debido a la globalización occidental.

Por otro lado encontramos que Papalía, Wendkos, Feldman, (2010) basados en los estadios de Jean Piaget refieren que los adolescentes se encontrarían a nivel de desarrollo cognoscitivo en las operaciones formales, desarrollando dicha capacidad alrededor de los 11 a 15 años, es decir se distingue dicha capacidad por el hecho de poder adquirir una forma más flexible de manipular la información.

Para poder ejemplificar lo antes mencionado nos basaremos en la categoría de razonamiento hipotético-deductivo planteado por Piaget como una actividad del pensamiento en el adolescente al que se denomina resolución de problemas y que implica el uso de la información.

Es decir, el razonamiento hipotético deductivo, no es una ley que se establezca que al llegar a la adolescencia se logrará tener avances a nivel cognitivo, pero si nos da un acercamiento al menos hipotético de que los sujetos se vuelvan más propensos para aprender los procesos para solucionar un conflicto.

Desde esta perspectiva la adolescencia también concede oportunidades para crecer no solo en relación con las dimensiones físicas sino también en la competencia cognoscitiva y social, de autoestima y a nivel interpersonal.

En el cuarto elemento se presentan cuestiones más complejas en tanto se ha avanzado en la madurez del sujeto al cual se le denomina **adolescencia tardía**. Aquí Sullivan, citado por Horrocks (2001) refiere que se extiende a partir del establecimiento de patrones para las actividades genitales preferidas, pasa a través de un número indeterminado de etapas educativas, y culmina en la constitución de un repertorio completo de relaciones interpersonales. Sin embargo esto depende de las oportunidades personales y culturales de los individuos.

Es decir el individuo se ubica en dicha etapa cuando ha logrado no solamente descubrirse a sí mismo sino también se acepta a sí mismo; aunque el mundo de la adultez representa algo nuevo y son las relaciones interpersonales equilibradas y maduras las que darán las pautas para el desarrollo humano es hasta la adolescencia tardía se da esta cohesión.

Estos elementos de la teoría como un grupo de proposiciones generales, coherentes y relacionadas entre sí, que se utilizan como principios para explicar una clase o conjunto de fenómenos. A continuación se presentan los siguientes autores que propusieron teorías que se refieren específicamente al periodo de la adolescencia o bien llamadas teorías de desarrollo. (Ver tabla N° 6).

Tabla Nº 6. Compilación de teorías de la adolescencia.

Teoría.	Aspectos principales.	Periodos en que ocurre la adolescencia	Autores.
Teoría general del desarrollo	<p>-Considera al desarrollo como un proceso de patrones graduales que se extienden en el tiempo y en el que cada año de madurez produce conductas y tendencias características.</p> <p>-establece que el infante produce patrones de conducta y modos de desarrollo semejantes a los que aparecen más tarde en la niñez y la juventud, es decir el individuo en desarrollo pasa por una etapa que se repetirá más adelante en la secuencia a un nivel de mayor organización.</p>	Un ciclo que comienza a los diez años y termina a los dieciséis años, aunque Gesell considera que la secuencia del desarrollo continúa	Arnold Lucius Gesell (21 de junio de 1880 – 21 de mayo de 1961). Psicólogo y pediatra estadounidense.
Teoría de Freud sobre el desarrollo.	<p>- La adolescencia es una época en que el joven en desarrollo se ve amenazado por la disolución de la personalidad que ha construido y estabilizado durante el periodo de latencia (intensificación de la represión).</p> <p>- Una característica de la adolescencia es el resurgimiento de los esfuerzos edípicos que producen el deseo por mantener los lazos familiares en una época en que las tareas de desarrollo insisten en abandonarlos.</p>	A pesar de que la teoría freudiana no establece un estadio como lo hace la teoría de Piaget, menciona que es entre los 15 y 17 años cuando se comienza un periodo de latencia.	Sigmund Freud (06 de mayo de 1856- 23 de septiembre de 1939). Médico neurólogo austriaco, fundador del psicoanálisis.
Las etapas de Sullivan	<p>Las etapas que plante Sullivan son: infancia, niñez, era juvenil, pre adolescencia, adolescencia y edad adulta. La adolescencia se divide en dos eras:</p> <p>La adolescencia temprana, iniciada por la pubertad, es un periodo en el que una zona del cuerpo que antes se relacionaba con la excreción ahora se convierte en una zona de interacción con la intimidad interpersonal física.</p> <p>La adolescencia tardía se extiende a partir del establecimiento de patrones para las actividades genitales preferidas, es decir se clasifica de esta manera cuando el adolescente ha logrado descubrir lo que prefiere en su conducta genital y la forma en que ajusta esta conducta al resto de su vida.</p>	La adolescencia temprana se establece a partir de los 13 a 14 años mientras que la adolescencia tardía tiene un comienzo después de los 16 años de edad.	Harry Stack Sullivan (1892-1949). Fue un psiquiatra estadounidense de formación psicoanalítica.

Erich Fromm.	<p>Se incluye aquí no porque tenga una teoría sobre adolescencia sino porque en sus teorías expresan el sentir del adolescente.</p> <p>El hombre es lo que la sociedad hace de él, como miembro de la sociedad es el creador de los problemas y por eso mismo puede resolverlos.</p> <p>El hombre debe satisfacer cinco necesidades: A) sentimiento de unidad con sus compañeros, B) en lugar de trabajar por dinero debe buscar satisfacciones de la vida, C) perfeccionarse y aprender, D) conocer su verdadero YO, E) trabajar para crear una vida razonable.</p>	No se establece un rango o etapa.	Erich Fromm, (Frankfurt, 1900 - Muralto, 1980) Psicoanalista alemán.
Teoría de campo de Lewin.	<p>Lewin define tres periodos específicos, niñez, adolescencia y edad adulta; además observa que en la adolescencia se producen varios cambios en la estructura del espacio vital. Considera que las relaciones sociales del adolescente son uno de los aspectos más cruciales de ese periodo.</p> <p>El adolescente se encuentra en un punto fronterizo en el que no es un niño ni un adulto, como el niño carece de privilegios es atraído al grupo privilegiado quienes se reservan los privilegios.</p>	La etapa del adolescente en un rango de 17 a 21 años.	Kurt Lewin, (Mogilno, 1890 - Newtonville, 1947) Psicosociólogo estadounidense de origen alemán.
E-R y la teoría del comportamiento.	<p>No existe bibliografía específica proveniente de fuentes conductistas sobre adolescencia, sin embargo se puede aplicar el planteamiento de estímulo- respuesta para cualquier situación de la vida esto respaldado por los teóricos de dicha teoría.</p> <p>Tomando como base el diseño del aprendizaje y el reforzamiento, para el efecto de la consumación de la conducta.</p>	Aunque la teoría no marca un estadio de la adolescencia; En uno de los estudios de Odom y Coon (1966) se utilizaron sujetos adolescentes de 11 a 19 años.	Jhon B. Watson (nació el 9 de enero de 1878 – 1958). Obtuvo el primer título de doctor en psicología que otorgó la Universidad de Chicago.

Fuente: Horrocks J.E., 2001.

Elaboración propia: Quezada V. (2015).

2.1.2 La psicología del adolescente.

Tal y como hemos visto hasta este punto la adolescencia es una etapa de transición que va relacionada en un principio con los cambios fisiológicos que se presentan en los inicios de esta etapa, dichos cambios abrirán la puerta para la adolescencia temprana.

Debido al transcurso del tiempo y las experiencias, se habrá de consolidar en la adolescencia propiamente dicha, con un pensamiento basado en el razonamiento; que como se ha mencionado al entrar a la adolescencia tardía nos habla de la madurez del adolescente para aceptarse a sí mismo.

Si bien se ha explicado como ocurren dichos cambios y dando el soporte hipotético, por medio de la recopilación de las más destacadas teorías sobre adolescencia, es necesario desarrollar que es lo que ocurre durante el pensamiento del adolescente.

“El adolescente afronta la necesidad de revisar o, cuando está mal ajustado, de retirarse de la realidad en un despliegue de aberraciones psíquicas o somáticas, en realidad es más fácil volverse adolescente que serlo”. (Horrocks, 2001).

Constituir que el adolescente no solamente debe ser tomado como objeto de estudio de la biología sino que debe ser analizado desde aquellas disciplinas que investigan la relación del pensamiento con el comportamiento.

Anna Freud caracterizaba a la adolescencia como: “un periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática”. (Rice, 2010). Debido a la señalización que Anna Freud hace a la adolescencia, acerca de las modificaciones que

ocurren en los adolescentes, son los cambios psicológicos los que marcan la pauta de un comportamiento tan flexible como lo es la adolescencia.

Esto es debido a la diversidad de emociones que podemos encontrar en el ambiente que rodea al adolescente, de emociones que hacen alusión ya sea a las alegrías o tristezas, enamoramientos o decepciones, en cual quiera que sea el caso, se habrá de experimentar en todo su esplendor dicha emoción.

Al encontrarse en la plena experiencia de vivir nuevas emociones, como en todo proceso evolutivo se debe perder algo, y más aún aprender a vivir con eso, como parte del proceso del desarrollo humano.

De acuerdo con Aberastury en la adolescencia se pueden observar tres duelos fundamentales, *el duelo por el cuerpo infantil, duelo por la identidad y el rol infantil y el duelo por los padres de la infancia*, los cuales se explicaran a continuación:

Respecto al duelo por el cuerpo infantil, el individuo en la etapa del desarrollo, se ve obligado a una serie de modificaciones que se operan en su propia estructura, creando un sentimiento de impotencia frente a esta realidad concreta, que lo lleva a desplazar su rebeldía hacia el pensamiento. (Aberastury, y Knobel, 2010).

Lo que Aberastury argumenta es muy válido ya que el cuerpo comienza a tener modificaciones con una mente aún infantil pero con un cuerpo que se va haciendo adulto sin preguntar al individuo si se encuentra preparado o no, lo que se ha manejado como un sentimiento de impotencia.

Ese sentimiento es la forma en como el individuo se ve forzado en aceptar los cambios y ocurre un fenómeno de resistencia en donde el pensamiento busca aferrarse en lo que ya conoce o bien crear fantasías en dónde el sigue perteneciendo a un mundo infantil.

Cuando el mundo infantil logra ser penetrado por las palabras de los padres y de todos aquellos que lo rodean, esas palabras adquieren un significado, dando lugar a un acomodo de las ideas en donde se adquiere una postura ante las situaciones a lo que hoy en día llamamos identidad.

Durante el duelo por la identidad y por el rol infantil, que es nuestro segundo duelo, se opina al respecto:

...El niño acepta su relativa impotencia, la necesidad de que otros se hagan cargo de cierto tipo de funciones yoicas, y su yo se va enriqueciendo mediante el proceso de proyección e introyección que configura la identificación. (Aberastury, y Knobel, 2010).

Debemos destacar que en este duelo ocurre una despersonalización del adolescente que implica el ir modificando aquellos pensamientos en donde por medio de los padres era una persona dependiente y sin responsabilidades, siendo los otros como menciona Aberastury los que se hacen cargo de la realidad.

Hacerse cargo de la realidad durante la infancia y en principios de la adolescencia se debe comprender que no generas ningún bien en el desarrollo de la psique del adolescente, al contrario lo que logramos generar es una mayor resistencia a la adaptación de la adolescencia.

Explicando una de las mayores características en la adolescencia como lo es la falta de carácter, si bien podemos hablar del carácter como una constante dentro de las personas, en los adolescentes la podemos identificar como algo intenso pero sumamente fugaz y usada para hacer confrontaciones a la realidad.

Esto se debe a que como bien se ha mencionado en un principio ocurre un duelo de identidad lo que atrae conflictos en el pensamiento del adolescente, también se forjan constructos como el carácter, la resiliencia, la autoestima, los intereses o motivaciones, así como la identificación con un grupo y personas.

Cuando mencionamos un duelo por el rol infantil Aberastury, y Knobel, (2010) explica que se convierte en la actuación afectiva, como el duelo por el cuerpo de la infancia se convertía en la actuación motora, lo que lleva a una serie de continuos cambios, a través de los cuales establecerá su identidad.

La actuación afectiva es tomar el ejemplo claro de un adolescente intentando buscar esa estabilidad que le ofrecía el ser dependiente y la protección constante por parte de los padres, y que ahora esa estabilidad si bien no se ha perdido se ha vuelto intermitente.

Cuando el adolescente se percata de que la afectividad y estabilidad del mundo infantil se han vuelto intermitentes, el pensamiento busca un refugio en las características grupales, a través del apoyo del peso que implica el yo de los demás, con lo que el sujeto comienza su proceso de identificación.

Una etapa en donde el adolescente se siente tan seguro, adoptando roles cambiantes, atendiendo a responsabilidades y culpas grupales, esto conlleva a que todas las experiencias sean trasladadas por medio del aprendizaje para ser depositadas en forma personal en el sujeto.

Esto explica el por qué los adolescentes constantemente envueltos en relaciones donde emociones como amor, odio, culpas, lamentos, se viven con mucha intensidad y a la par son eliminados con rapidez, este juego se debe a como hemos mencionado a un proceso de aprendizaje.

Aberastury, y Knobel (2010) mencionan que el duelo por los padres de la infancia es: “Un proceso de negación de los mismos cambios...y las imágenes correspondientes de los padres y en el vínculo con ellos, que por supuesto no permanecen pasivos en estas circunstancias, ya que también tienen que elaborar la pérdida de la relación de sometimiento”.

Producto del doble duelo del que se nos menciona en el párrafo anterior, es por un lado la idealización de esos padres afectivos y por el otro el no poder proteger en todo momento y controlar las situaciones de los adolescentes, logrando una dificultad más en la etapa de la adolescencia.

Es una dificultad debido a que los padres por su parte intentaran proteger, controlar e incluso resolver la mayoría de los conflictos del adolescente, cabe mencionar que debemos hacer énfasis en la diferencia que conlleva mantener vigilado al adolescente a mantenerlo con sobreprotección.

Así, el adolescente en la búsqueda de la idealización de las relaciones, al tiempo que buscan la independencia con la ayuda de los padres como fuente constante de los elementos que ellos creen indispensables para ser adultos, ejemplo claro es la demanda constante y exagerada de dinero.

Haciéndolo con el fin de poder aparentar ser un individuo adulto y por supuesto como una manera de expresar poder y una pseudo-independencia, un mundo en dónde el adolescente opta por la apariencia que por aceptar su realidad y que se encuentra en un lugar donde tendrá que esforzarse.

El claro ejemplo de que a toda acción ocurre una reacción y esa acción ya sea positiva o negativa tendrá una recompensa en la medida de la acción, esto claro se lograra con la buena guía de aquellos que lo rodean.

Así, el adolescente se refugia en figuras idealizadas como lo pueden ser los maestros, ídolos deportivos, artistas, amigos y familiares; todas estas situaciones cabe mencionar que ayudan al adolescente a enriquecer la estructura de la identidad del individuo.

Durante la etapa del desarrollo, surge en los individuos una constante pregunta, ¿Quién soy? Erickson citado en Rice (2010) mencionan en respuesta que este tipo de

preguntas genera un Proceso de identidad; que se vuelve la primordial meta de la adolescente el obtener una identidad propia.

La identidad es un logro para el adolescente ya que la identidad es aquello que nos hace diferenciarnos en cierto modo del resto y que a su vez se obtiene un reconocimiento de existencia por parte de las demás personas.

Ahora bien, hablar de la identidad sin duda nos habla de que para llegar a esto se debió pasar por un proceso que no es definitorio en todos los sujetos, es decir, no todos logran establecer un criterio de identidad establecida.

Erikson acuñó el término de **moratoria psicosocial** para describir el proceso de identidad que ocurre en el adolescente, dicha terminología significa un tiempo de demora concedido a alguien que no está listo para tomar una decisión o asumir una obligación.

Así, en el transcurso de la adolescencia, el individuo incurre en un retroceso para no asumir las responsabilidades de sus actos, es de mencionar que durante el desarrollo de la adolescencia, dicha postura será utilizada cada vez en menor frecuencia, hasta alcanzar un punto donde la identidad se encuentre establecida.

Identidad, es el constructo propio del yo, que se elabora a partir del desarrollo físico-fisiológico de un organismo que posea consciencia y, por tanto, entendimiento. Por supuesto este constructo debe estar basado en una serie de postulados que han de comprobarse con la realidad. (Horrocks, 2001).

Es así como podemos decir que la identidad, es el producto de todas aquellas experiencias, de todas las emociones que se lograron sentir, de aquellos duelos con los

que se aprende a vivir, del buscar el sentido de pertenencia para con un grupo y el identificarse con una persona ideal.

Destacar que tener una identidad no es algo que te de un documento donde se plasma que ya eres un adulto, tampoco te lo da la edad como muchos piensan ya que si bien existen estudios que manejan rangos de edades que dan el promedio para la identidad tampoco es una regla absoluta.

La identidad solo se logra al aceptarse a sí mismo, aceptar las responsabilidades de nuestros actos y por supuesto al empezar a tomar decisiones que influirán en el futuro del adolescente y entender que todo esto recae solo en el adolescente.

2.1.3 El adolescente en México.

Establecer un criterio acerca del adolescente en México, se vuelve un asunto de culturas, aunque a pesar de que los procesos biológicos son los mismos en los seres humanos, las culturas de cada país influyen en el desarrollo del individuo.

De acuerdo con datos de la UNICEF (2006) encontrarse en la etapa de la adolescencia, se los ve más como amenaza que como seres humanos atravesando por la fase de cambio más compleja de sus vidas.

Como miembros de la sociedad debemos sensibilizarnos e informarnos sobre la responsabilidad directa e indirecta que tenemos con los adolescentes, debido a que en la mayoría de ocasiones ellos toman decisiones y la acción de equivocarse es parte crucial de su desarrollo.

Un deber fundamental es buscar proporcionar al adolescente los conocimientos suficientes para que se equivoque con los menores riesgos posibles y como sociedad no caer en el error de que podemos formar al adolescente perfecto.

La información sobre la adolescencia en México se tomó las siguientes tablas que proporcionan datos estadísticos sobre lo que ha ocurrido en nuestro país y que con

finos demostrativos nos hemos apoyado para dar una mayor visión sobre lo que se vive en dicha etapa. A continuación se presenta la tabla N° 7, que desarrolla el índice de mortalidad de los adolescentes.

Tabla N° 7. Índice de principales causas de muertes en adolescentes

Principales causas de muerte de Adolescentes de 12 a 17 años, 2004.			
Causas	Hombres	Mujeres	Total
Accidentes de tránsito.	1,148	286	1,434
Homicidios.	505	120	625
Suicidios.	398	139	537

Fuente: Secretaría de Salud. Elaboro: UNICEF, 2006.

En datos proporcionado por UNICEF (2006) 4 adolescentes mueren por día en México por accidentes de tránsito. Cada semana 12 adolescentes son asesinados y otros 10 se suicidan. Esas son las tres principales causas de muerte de jóvenes entre 12 y 17 años.

La adolescencia se ha enfatizado que es un periodo de constantes cambios y por tanto estos cambios traen estas nuevas experiencias que en muchas ocasiones se ponen en riesgo las vidas mismas, en donde por supuesto toda la comunidad debe preocuparse por intentar prevenir en medida de lo posible factores de riesgo.

Los datos relevantes proporcionados por la UNICEF como lo es el índice de adolescentes que asisten a la escuela y que juegan un papel primordial en el desarrollo formativo y cognitivo del individuo, se vuelve complemento de la educación que se recibe en casa. (Ver tabla N° 8).

Tabla N° 8. Adolescentes mexicanos que no asistieron a la escuela en 2004

Adolescentes mexicanos de 12 a 17 años que no asisten a la escuela, 2004.			
	Hombres.	Mujeres.	Total.
Número.	2,003,947	1,860,633	3,864,580
% del total de adolescentes.	29.66%	28.47%	29.07%

Fuentes: Secretaría de Educación Pública (matrícula por edad) CONAPO (proyecciones de población).
Elaboro: UNICEF, 2006.

El estimado de 4 millones de adolescentes, nos habla de que existen individuos con poca formación intelectual algo que como se ha mencionado antes se vuelve primordial para el desarrollo del individuo debido a que estas instituciones se vuelven participes del proceso de adaptación en el individuo.

Conforme a un estudio realizado en el año 2012 en la ciudad de México, se encontró que los adolescentes se adaptan de manera semejante a la madre y a los compañeros. De acuerdo con Aragón y Bosques (2012) mencionan que se observaron diferencias significativas en la adaptación al padre, profesores y escuela, a lo que se encuentran mejor adaptados los niños de 11 años y los adolescentes de 16 años.

Buscando el punto de referencia en la adolescencia mexicana nos encontramos primeramente con que se vuelve universal en todos los adolescentes el proceso de adaptación de buscar una identidad.

Importante en el desarrollo de los adolescentes es lo complicado de identificarse con aquellas figuras que representan una autoridad que pone leyes y limitaciones, como lo son las figuras paternas, algo que sin duda la perspectiva psicoanalítica puede explicar.

2.1.4 El contexto académico en la adolescencia.

La historia de la educación técnica en México es muy amplia, sus antecedentes se remontan a las épocas prehispánica y colonial. Considerando el objetivo de esta tesis sólo relataremos los antecedentes a partir de la época de La Reforma, ya que con la llegada del Lic. Benito Juárez García al poder, se inicia una nueva etapa para la educación en México.

De acuerdo con la Dirección General de Bachillerato (2013) indica que:

La preparatoria y el bachillerato es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa, generalmente, entre los quince y

dieciocho años; “su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo”.

Así, se puede observar como el nivel medio superior escolar en México concuerda con una de las etapas más significativas para el ser humano como lo es la adolescencia, que si bien el contexto académico se enfoca en preparar al adolescente para la universidad.

Ocurre un desenvolvimiento social y de la personalidad misma del adolescente que genera una serie de eventos importantes para el sujeto durante su estancia en el curso escolar, ya que también adquiere conocimientos que de acuerdo con la Secretaria de Educación Pública (2013) se caracterizan por:

- a) La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

Si bien el contexto académico en la adolescencia tiene una importancia propedéutica por que prepara al estudiante en tematicas meramente formativas tienen un impacto también de carácter psicologico en el adolescente ya que ayudan a descubrir las habilidades y competencias de cada uno de ellos.

2.2 Perspectiva psicoanalítica de la adolescencia.

Los sistemas teóricos que hasta hoy rodean a la psicología encontramos que en la búsqueda por la construcción del conocimiento se hacen diversas aportaciones dependiendo de la cuestión que se pretenda abordar, todo en pro del enriquecimiento epistemológico del saber.

La variedad que actualmente existe con respecto a los enfoques y técnicas de psicoanálisis plantean un problema epistemológico y práctico a la vez, con fines expositivos se ha planteado elaborar la tabla N° 9, de acuerdo a las cuatro categorías expuestas por Holt en 1981.

Tabla N° 9. Enfoques y descripciones del psicoanálisis.

Categorías de psicoanálisis.	Descripciones.
El psicoanálisis como ciencia natural, por autores como Freud, Hartmann o Peterfreund.	El núcleo de la teoría se basa en postulaciones sobre el inconsciente, sexualidad infantil, complejo de Edipo y la interpretación como el principal recurso terapéutico.
El psicoanálisis como una actividad científica, por autores como Guntrip.	En lo que atañe a la metodología se tiene un sistema de verificación por parte del psicoanálisis y si bien cumple con requisitos experimentales, no es el utilizado tradicionalmente, Se sugiere extender el concepto de ciencia.
El psicoanálisis como actividad humanística o hermenéutica, por autores como Home, Schafer y Ricoeur.	El objeto de estudio es autónomo, el observador está inmerso en el campo, pero no se funde con el objeto ni lo crea según sus propias teorías.
El psicoanálisis como una naturaleza mixta, por autores como Gedo y Pollock.	El psicoanálisis construye metáforas y modelos, pero que su verificación está reservada a otras disciplinas.

Fuente: Bleichmar N. M. y Leiberman C. (2010). Elaboro: Quezada, V. (2015)

En el psicoanálisis existen diversos enfoques y en su mayoría mantienen las bases expuestas por Sigmund Freud otras se han separado un poco de la teoría original, dentro de nuestro marco teórico se hará uso de la teoría psicoanalítica como ciencia natural.

La teoría originalmente de Freud no se enfoca particularmente en la etapa de la adolescencia pero la mayoría de psicoanalistas coinciden en que dicha etapa es un proceso evolutivo y universal en las personas; en cuanto a los pensamientos del individuo se desarrollan fundamentos más detallados. Uno de los fundamentos en que se basa la teoría psicoanalítica es la sexualidad sin embargo no se descuida la importancia de esta en el adolescente.

Para Otto Fenichel (2009) la sexualidad es un fenómeno que fue descubierto por el psicoanálisis, en tanto que la pubertad había sido ampliamente estudiada con anterioridad, de ninguna manera es un período poco importante.

El autor antes de profundizar en la adolescencia comienza con mencionar a la pubertad para ampliar la información de la adolescencia desde el psicoanálisis y se habla de la importancia de una etapa en donde se comienza a tener un pensamiento más concreto.

Así, también el autor agrega en función del párrafo anterior que: cuando el yo entra en conflicto en la adolescencia con las pulsiones instintivas, la situación es diferente de lo que fue en la infancia ya que afloran actitudes de carácter contradictorio. (Fenichel, 2009).

En puntos anteriores se resaltaba el proceso de identidad en el adolescente y como se convertía en una meta clave para el adolescente; por supuesto el carácter de los individuos comienza a desarrollarse así por consiguiente se adoptan distintas posturas que pueden resultar contradictorias.

Al hablar de pulsiones instintivas que afloran y se vuelve una situación nunca antes experimentada para los individuos son contextos diferentes de los que se vivió en la infancia. Así, las pulsiones instintivas puestas en el adolescente son las emociones

así como nuevas experiencias que se experimentan a una intensidad elevada y que por supuesto causan actitudes que son reflejo de vivir la adolescencia.

Durante las experiencias de la pubertad pueden dar solución a los conflictos o desplazarlos hacia otra dirección. Fenichel (2009) afirma que muchos neuróticos producen una impresión de adolescencia, es decir son personas que no han logrado ponerse en buenos términos con su sexualidad.

Recordar que en el psicoanálisis una de sus finalidades es estar en buenos términos con su sexualidad y por ende tener un yo constituido, aunque en muchas ocasiones como menciona Fenichel no logran tener buen término con su sexualidad y continúan atrapados en un pensamiento adolescente.

Hemos podido percibir que el psicoanálisis a pesar de no haber profundizado en la adolescencia, nos habla de lo fundamental que es tener que vivir esa etapa e identificarlo como el periodo donde se forja el yo y que servirá para afrontar nuevas situaciones a lo largo de lo que resta de vida.

2.2.1 narcisismo primario.

Se hace mención del narcisismo debido a que si bien se hizo alusión al proceso de identidad y la identidad misma, puede surgir la pregunta sobre si antes de la adolescencia el infante no tiene una identidad o bien formular la siguiente pregunta ¿cómo empezamos a desarrollar el yo?

Respondiendo a dichos cuestionamientos tenemos que el yo tiene que ser desarrollado que de acuerdo con Freud (2006) las pulsiones auto-eróticas son iniciales, primordiales; por tanto algo tiene que agregarse al auto-erotismo, una nueva acción psíquica, para que el narcisismo se constituya.

Así, el yo no es algo con lo que se venga predispuesto, es decir requiere ser desarrollado, debido a que como el infante no puede satisfacerse en todos los aspectos

los demás se vuelven una extensión de él, para lograr como se menciona que el narcisismo se constituya.

El narcisismo logra constituirse en los primeros meses de vida del infante, la omnipotencia del individuo crece en medida a la fluencia del narcisismo que por supuesto es permitido por los padres y de cierta forma apoyado por los mismos al cumplir las demandas del infante.

Manifiestamente se buscan a sí mismos como objetos de amor, exhiben el tipo de elección de objeto que ha de llamarse narcisista (Freud, 2006). En esta observación ha de verse el motivo más fuerte que nos llevó a adoptar la hipótesis del narcisismo.

En función de ser objetos de amor de sí mismos nos conlleva a un pensamiento en dónde el infante adopta esta postura debido a que pareciera que todo gira alrededor de él y por supuesto se vuelve una situación meramente narcisista en dónde él adopta que es el objeto amado y aún más adorado por el mismo.

Así, los padres adoptan la postura de que es lo que esperan de ese pequeño infante en un futuro, el yo del infante como se ha mencionado en un comienzo es el ideal del niño pero hará interferencia con los pensamientos del yo ideal de los padres.

El desarrollo del yo consiste en un distanciamiento respecto del narcisismo primario y engendre una intensa aspiración a recobrarla. Este distanciamiento acontece por medio del desplazamiento de la libido a un ideal del yo impuesto desde fuera; la satisfacción se obtiene mediante el cumplimiento de este ideal. (Freud, 2006).

La importancia acerca del desarrollo del yo que se vuelve por un lado la inclusión del yo ideal dado por los padres, que ya no se vuelve un asunto de ocupar a los otros como una extensión de él, sino más bien tiene que ganarse el amor de vuelta para ser el centro de todo.

Desarrollar el concepto del yo en el individuo es un proceso que en efecto es sometido a las exigencias de su día a día, con el yo ideal impuesto por los padres como punto de medida para recuperar una vez más ser el objeto de amor de los demás, lo que nos hace pasar al llamado narcisismo secundario.

2.2.2 narcisismo secundario.

Conforme el infante se aleja del narcisismo primario, su YO se desarrolla en el sentido de que ahora empieza a comprender que los demás no son extensiones de él, ni él significa el todo para los demás, por tanto tendrá que empezar a re-conquistar para volver a obtener el amor primario.

Por tanto el posicionamiento libidinal posterior, aparece como el resultado del repliegue de la libido sobre el yo, a consecuencia de la desinvertidura de objetos exteriores, para Lacan el Narcisismo secundario será aquel por el cual, aun tomando un objeto exterior como objeto amoroso, en el otro, se encuentra y se ama a sí mismo.(Martínez-Castro, 2012).

Desde ese punto de vista, sostenidos en los elementos planteados hasta ahora, se considera importante no perder de vista que el concepto de narcisismo no se ha perdido, solo ha sufrido un cambio paradigmático tal y como afirma Lacan, el infante se encontrará en el otro y se ama a sí mismo, es decir la gran diferencia que logramos encontrar entre narcisismo primario y secundario es la siguiente:

Mientras el narcisismo primario se encuentra con la premisa de que el otro es una extensión de mí, para el narcisismo secundario, el otro si existe y el tener la relación con el otro se vuelve fundamental primero para obtener la identificación de su existencia y segundo para recuperar la atención y amor que recibía.

Así la intención del narcisismo no desaparece del todo y se vuelve un ideal para el individuo tal y como se describe en el siguiente párrafo.

Entonces se ama, siguiendo el tipo de la elección narcisista de objeto, lo que uno fue y ha perdido, o lo que posee los méritos que uno no tiene. Se ama a lo que posee el mérito que falta al yo para alcanzar el ideal. (Freud, 2006).

Freud explica como en el narcisismo secundario el infante ha sufrido un pérdida sobre lo que él creía que era, y ahora el ama a lo que posea el medio para alcanzar un yo ideal formado por lo que le ha sido impuesto y por aquello que desea recuperar.

Todo esto se verá reflejado en su día a día, en su autoestima y la formación de su propio auto-concepto, para lograr constituir a la persona en un sentido estrictamente psicológico, esto será a través de las experiencias, personas que lo rodean y por aquello que él desea introyectar y hacerlo suyo.

CAPÍTULO III PLANTEAMIENTOS SOBRE LA AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN.

Hacer mención de la autoestima y la motivación se vuelve una tarea primeramente de carácter expositiva, para poder entender cada uno de los constructos y sus componentes, entendiendo las distintas posturas de los autores y en un segundo momento de carácter explicativo basados en modelos teóricos.

En un primer acercamiento a nuestro objeto de estudio el cruce de motivación y autoestima queda delimitada en función de la condición del adolescente, que se ve involucrado en esta situación propia de su desarrollo biológico y social como lo describen algunos autores:

Por lo tanto es donde la autoestima crea una marca profunda, pues se formó en etapas anteriores y ahora se encuentra más flexible y vulnerable, por la socialización que tiene el joven con sus pares, por las expresiones y creencias de los adultos con quienes socializa como padres, maestros, personas importantes para el adolescente. (Ávila, 2015).

En ese sentido la formación de la autoestima, es un tema importante por el impacto que tiene en los adolescentes, que desde la perspectiva de Ávila (2015) si bien es cierto que el joven tiene un constante cambio de autoestima y este se ve afectado por todo aquello que lo rodea, es también el propio individuo quien permite o no permite que lo que lo sitia, produzca un efecto en él.

Por otro lado Posada, Gómez y Ramírez citado en Ávila (2015) nos ofrecen una definición conceptual sobre la autoestima que nos permitan observar esta realidad:

Autoestima “es lo que cada quien siente por sí mismo, su juicio general acerca de sí mismo. Esto expresa una actitud de aprobación o desaprobación (alta o baja estima), lo cual determina en qué medida el individuo se siente capaz, digno y exitoso” Posada, Gómez y Ramírez citado en Ávila (2015).

Conjugar la autoestima y los niveles tal y como lo menciona el autor, se vuelve primordial para nuestra investigación, ya que nos da pauta acerca para identificar que la autoestima se ve reflejada en nuestras actitudes del día a día y que si bien para constituir un logro se necesitan englobar a más factores, la actitud ligada a la autoestima juega un papel preponderante para alcanzar los objetivos trazados.

Por su parte Espeland, Kaufman y Raphael (2005) enfatizan que la autoestima se basa en hechos y verdades, en logros y capacidades; así cuanto mayor y más fuerte sea la autoestima de los niños, mejores condiciones tendrán que recorrer su camino en el mundo. Así, reconocer que la autoestima no debe ser vista como un concepto que defina cómo nos sentimos, implica un ámbito más amplio en el desarrollo del adolescente, como un conjunto de experiencias que desde la niñez ha ido construyendo y que al crecer con una autoestima alta mejora la seguridad con que se afrontan los retos.

Otro punto que se aborda respecto al objeto de estudio es el auto-concepto y la autoimagen, para complementar lo que integra al constructo de la autoestima y el cómo se va desarrollando; Así como la importancia que tiene en nuestras vidas y que en especial para la etapa adolescente se requiere estar en constante observación.

Desde los planteamientos teóricos de la motivación, se explicará esa determinada sensación que todo ser vivo ha sentido por alcanzar un objetivo

determinado y que hace que nos pongamos en acción para el cumplimiento de lo establecido, siendo un factor esencial para todos los individuos.

La relevancia que tiene este estudio y que se puede aplicar en cualquier contexto de nuestras vidas, puede ser sostenida a partir de la explicación psicodinámica que se da en el día a día y que es gracias a esto lo que nos permite canalizar el esfuerzo, la energía y la concentración.

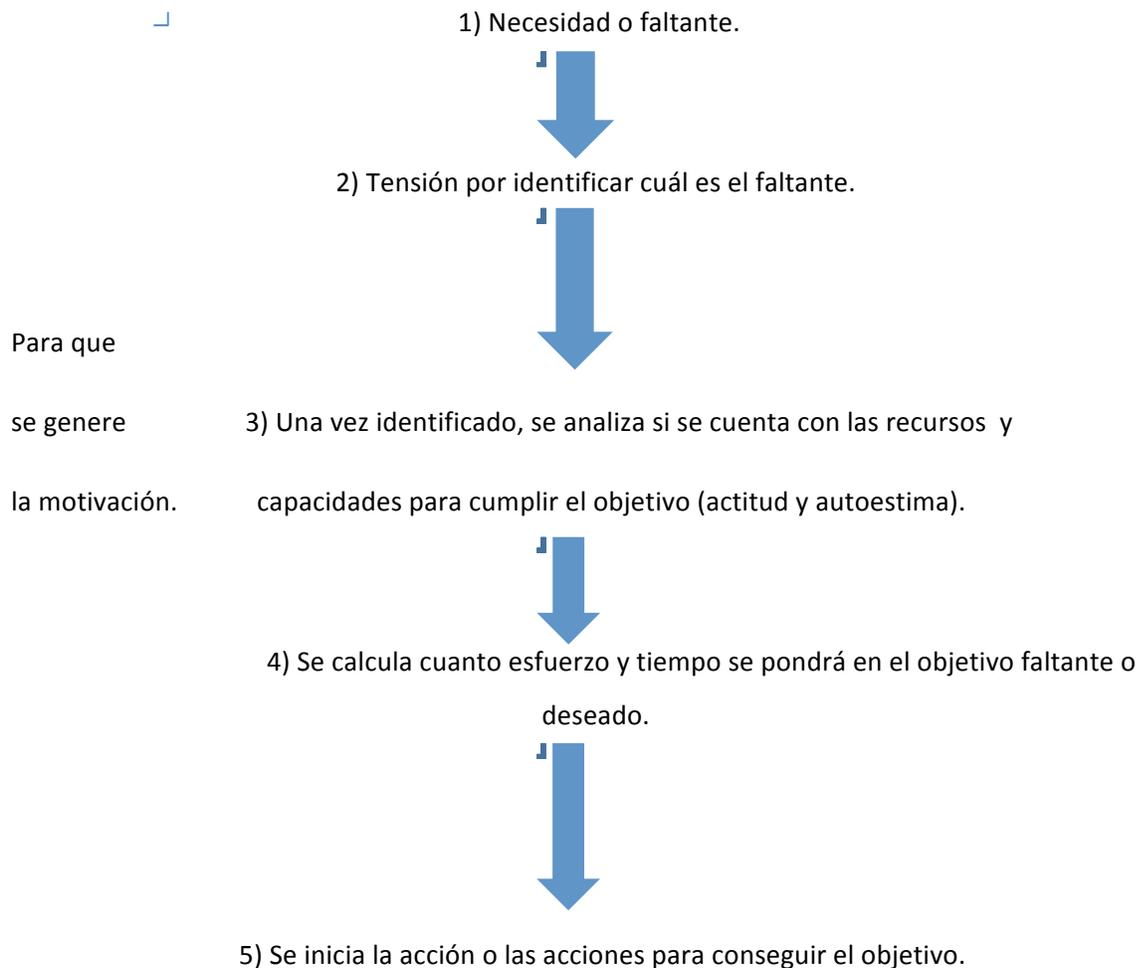
Como lo afirma Navarro, Ceja, Curioso y Arrieta (2014) la motivación se convierte en un proceso de toma de decisiones; la decisión a tomar es si iniciar o no el esfuerzo, qué cantidad de esfuerzo invertir y por cuanto persistir en el mismo.

Visto desde el punto de vista del autor, la motivación no solo es la acción de interesarse por algo, sino que va más allá y lo cataloga como un proceso, en el cuál es sujeto decide si tomar acción o no tomarla, la cantidad de esfuerzo y por cuanto tiempo lo hará.

Es decir la motivación se convierte en un fundamento vital para el individuo, ya que esto nos habla de un razonamiento que va más allá de instintivo y de un impulso, es decir una vez generado este impulso que nos empuja a conseguir nuestro objetivo, el individuo decide bajo que términos hará este esfuerzo.

Visto de esa manera la motivación conlleva a una serie sucesos que en un sentido superior no puede ser encasillado como el esfuerzo típico para conseguir algo. A continuación, en la figura N° 1, se esquematiza el proceso que sigue la construcción de la motivación.

Figura N° 1. Modelo de proceso secuencial en el constructo de la motivación



Elaboración propia: Quezada V. (2015).

Haciendo énfasis respecto a la motivación, esta tendría que ser considerada no como una acción sino como una situación en la que cobra importancia el hecho de cómo se genera; esto es, el interés por una actividad es generado por una necesidad, que de acuerdo con Montico (2004) una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico, la motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad.

La motivación ha sido planteada en un sentido que va más allá de solo un impulso; es decir como una estructura, conlleva a denominar al constructo como todo

un proceso y como menciona Montico (2004) que es justo esta necesidad lo que detona el interés y por ende crea una motivación.

Se plantea a la necesidad como una carencia de algo que necesitamos para sentirnos satisfechos y que puede ser de procedencia psicológica como el aprendizaje, la necesidad de atención y la necesidad de aprobación por mencionar algunos o fisiológicos como lo son el hambre, el sexo y la sed entre otros.

Cuando en la búsqueda para intentar satisfacer esa necesidad, se logra la meta entonces podemos hablar de que existe una motivación y por supuesto que al profundizar más en el tema se hace necesario mencionar a la motivación intrínseca y la extrínseca, de las cuales se detallará más adelante.

De acuerdo con Montico (2004) motivar es intentar que los alumnos alcancen su campo de satisfacción de la manera propuesta por el docente, pero lo que se pretende que hagan y lo que en realidad desean hacer pueden no coincidir necesariamente. Esto significa que motivar es algo muy distinto a la motivación y no solo hablando en un sentido teórico, sino que en muchas ocasiones podemos hablar de que algo nos está motivando pero cuando se trata de individuo a individuo no siempre se obtiene el resultado que se espera.

Más allá de una diferencia gramatical y conceptual entre motivación y motivar, es importante recalcar especialmente que en un contexto educativo si bien el objetivo se prioriza en el acto de constituir un aprendizaje en el estudiante, no todos buscan dicha meta.

Entonces, se vuelve una tarea importante explicar la motivación en función del aprendizaje y la motivación en función del beneficio en su relación con el aprendizaje en el contexto educativo; la respuesta podría encontrarse aparentemente en las

recompensas que se obtienen con el aprendizaje, es decir hacer coincidir los objetivos de aprendizaje con la activación del individuo por el logro.

3.1 Etiología de autoestima

Para nuestro estudio utilizaremos el concepto de etiología, desde la perspectiva de una ciencia que estudia las causalidades en el ámbito de las ciencias sociales lo que nos da herramientas para abordar nuestros objetivos de investigación.

Hablar de la autoestima, es hacer referencia a aquello que designamos como estado de animo, ya que entre las habilidades que tiene el ser humano se encuentran el de poder expresar no solamente sensaciones sino también sentimientos que si se dejan de lado puede conducir a temas de patología.

Otra a cuestión importante a considerar respecto a la autoestima, es como surge en el adolescente, en ese sentido encontramos autores que sostienen lo siguiente:

No nacemos con autoestima, sino que la aprendemos, lo cual significa que puede ser enseñada, creemos que a todos los niños se les deben enseñar las habilidades del poder personal y la autoestima tanto en el hogar como en un salón de clases. (Espeland, Kaufman, y Raphael, 2005).

Aprender la autoestima es un concepto reciente y que busca permear situaciones que prevengan el efecto depresivo en el adolescente y que inclusive conllevan al suicidio.

La autoestima vista como un constructo, que se relaciona con lo que nos rodea y que implica emociones y experiencias, situaciones que siendo vividas por el adolescente afectan la forma de apreciarnos a nosotros mismos.

Desde otro punto de vista la autoestima es la habilidad psicológica más importante que podemos desarrollar con el fin de tener éxito en la sociedad. Tener

autoestima significa estar orgullosos de nosotros y experimentar ese orgullo desde nuestro interior. (Espeland, Kaufman y Raphael, 2005).

Esta postura nos permite explicar que la autoestima no solo nos puede llevar a tener éxito en la sociedad, sino que tiene un alcance mayor en todos los aspectos de la vida, en los que esta inmiscuido el desarrollo biológico psicosocial del adolescente.

Sin embargo un riesgo en el desarrollo de la autoestima en el adolescente puede confundirse con el orgullo y abrir paso a la soberbia y arrogancia exceso de autoestima, por tanto se debe tener un limite inclusive para determinar la alta autoestima y la baja autoestima, es decir, preferimos usar el termino de confianza como un valor agregado que nos da la autoestima.

De acuerdo con Espeland, Kaufman y Raphael (2005) la autoestima no es egocentrismo, ni arrogancia, ni superioridad. Desafortunadamente, ha sido confundida con las tres cosas (y también con narcisismo, vanidad e insolencia), lo cual ha contribuido a rechazar la autoestima.

Pensar que la autoestima es sinónimo de arrogancia, es tan incorrecto como pensar que una persona arrogante o narcisista tiene “alta autoestima”. Por el contrario, esto lo podemos interpretar como una acción para impresionar y hacer sentir a los demás que se posee una autoestima consolidada como lo han planteado los autores, esto significa que la autoestima es la percepción de uno mismo y del orgullo que sentimos en nuestro interior.

Para Horrocks citado en Goiz (1998) existen dos tipos de autoestima:

Autoestima baja, personas que muestran una tendencia exagerada de dependencia de fuentes de admiración y amor externo como medio para mantener en equilibrio su autoestima.

Dicho concepto plantea una propensión de las personas para hacer una pobre valoración de sí misma, si bien en ocasiones podemos plantear que nuestro estado de ánimo depende del amor y el reconocimiento de los demás, las personas con baja autoestima lo hacen hasta el punto de que su autoestima dependa de lo externo.

Sin embargo, cuando se ingresa al punto de que las personas con baja autoestima, estas ya no logran tener una valoración positiva de ellas mismas y al tiempo que no logran recibir el amor que ellos creen merecer por parte de los demás, deciden encerrarse en sí mismo.

De acuerdo con los autores se ocultan tras un muro de desconfianza, se hunden en la soledad y el aislamiento. Así aisladas de los demás se vuelven apáticas, indiferentes hacia sí mismas y hacia las personas que las rodean.

Sin embargo cuando se menciona a la desconfianza, debemos enfatizar que esta desconfianza no solo es para aquellos que rodean a la persona, sino también el dudar de sus propias virtudes y capacidades, lo que en resumidas cuentas hablamos de un miedo al fracaso o al equivocarse.

Por obvias razones el individuo decide entrar en un estado de confort donde es más seguro el no arriesgarse, no atreverse a sentir ningún tipo de emoción para no terminar lastimado de alguna forma, hablamos de algo tan paralizante que las personas con baja autoestima llegan a presentar rasgos de depresión.

De acuerdo con Simón citado en Goiz (1998) el segundo tipo, la **autoestima alta**, sostienen que el individuo con este tipo de autoestima siente respeto por sí mismo, se considera valioso y no necesariamente mejor que otro pero tampoco se considera peor.

Hacer nuestra propia valoración de nuestro estado de ánimo, es sin duda una cuestión de percepción, en parte a la educación recibida y a la misma culturización de

las personas y para poder definir que tenemos una autoestima alta debemos tomar en cuenta considerarnos valiosos, pero sin llegar al punto de menospreciar a los demás; es decir mantener un control sobre esta característica llamada autoestima alta, garantiza que no hablemos de un orgullo desmedido o de prepotencia, lo que coloquialmente conocemos como los excesos y su impacto negativo que llegan a tener en nuestra vida.

La idea de que la percepción de los demás determina el nivel de mi propia valoración y que son solamente las situaciones de triunfo las que forjan la autoestima es algo de lo que logramos observar en poblaciones de jóvenes adolescentes.

Al depender su autoestima principalmente de los resultados que se producen en ciertas áreas específicas, los jóvenes están motivados por obtener éxito y no fallar en su consecución, experimentando las emociones positivas intensas y elevada autoestima que resultan del éxito, evitando las emociones dolorosas y baja autoestima que resultan del fracaso. (Crocker, Brook, Niiya y Villacorta, citado en Caño, y Rodríguez 2012).

Cierto es sentir una emoción más positiva al momento de concluir con éxito una problemática y en consecuencia verse reflejado en nuestra autoestima, aunque si bien esto ayuda a establecer una hipótesis acerca de cómo el éxito podría tener una correspondencia con la autoestima.

En este punto de los planteamientos teóricos nos hacemos la siguiente pregunta inicial ¿debemos buscar cambiar este tipo de paradigmas? Porque más allá de que la hipótesis sea afirmativa o refutable, enseñar la autoestima es posible y aunque los fracasos nos hagan sentir de poco ánimo se espera que la experiencia permita aprender de aquello en lo que fallamos y buscarlo con más fuerza.

Decidir como nos afecta un éxito o un fracaso, se debe tomar de acuerdo a la perspectiva que mejor nos parezca, que perder a veces es otra forma de ganar, que no

hay error que no enriquezca esta condición del adolescente nos pone de frente a la necesidad de hacer estudios sobre la relación entre la autoestima, el éxito y/o el fracaso percibido.

En otra perspectiva teórica para Coopersmith citado en Goiz (1998) la autoestima es la evaluación que el individuo hace o mantiene cotidianamente sobre sí mismo: se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación, e indica que tanto el individuo se considera capaz, significativamente, exitoso y valioso. La autoestima es un juicio de valoración personal que se expresa en las actitudes que un sujeto tiene sobre sí mismo.

La importancia de lo que menciona Coopersmith, acerca de cómo la autoestima al ser un constructo implicado en nuestro estado de ánimo, se intenta mantener en un equilibrio emocional, esto también implica que podamos llegar a sentirnos un día mejor que otro. Todo esto se debe a las diferentes situaciones a las que estamos expuestos.

Es decir, adoptaremos actitudes con el fin de resolver de forma exitosa la circunstancia que se presente, haciendo uso de aquellas capacidades que creamos poseer, lo que llevara al acierto o al error.

Nuestras actitudes sobre el cómo afrontamos los diferentes contextos en que vivimos, se verán reflejados en nuestras valoraciones personales y con un peso significativo cuando respondemos preguntas como: ¿Cómo estás? O ¿Cómo te sientes?

aparentemente este tipo de cuestionamientos triviales pueden ser contestadas en automático, pero como se ha mencionado al hacerlo de forma personal, preguntárselo a uno mismo, sin duda la respuesta, puede ser muy diferente a la que se daría en un contexto social.

En un segundo nivel de análisis la autoestima como construcción se vuelve fundamental para la investigación y para explicar su relación con la valoración que el adolescente hace de sí mismo.

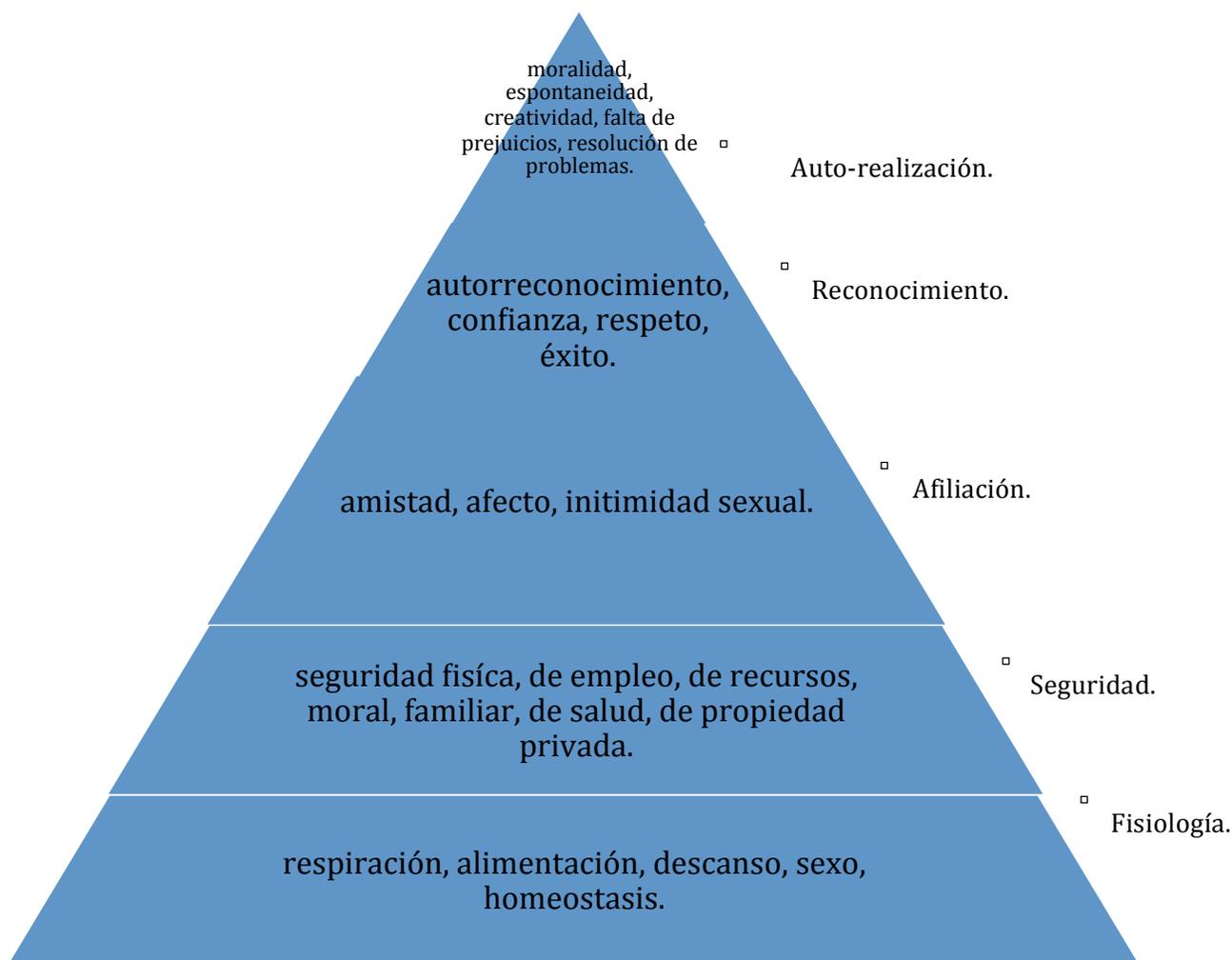
Este proceso de valoración atraviesa a la adolescencia temprana que de acuerdo con Caño y Rodríguez (2012) se considera un período especialmente relevante para la formación de la autoestima, en la cual los individuos se muestran vulnerables a experimentar una disminución en la misma.

Aunque no nacemos con la autoestima, desde nuestros primeros años de vida comenzamos a crear este vital constructo, sin embargo se hace énfasis en la adolescencia temprana, debido a todos los cambios incluidos los psicológicos que ocurren en dicha etapa.

La vulnerabilidad con que se logra apreciar a la autoestima en la adolescencia, se debe en gran parte a como se ha mencionado a la intensidad con que se viven las experiencias de vida y por ende a las emociones y es justo en esta etapa donde podemos aprovechar para enseñar la autoestima.

Sin embargo enseñar la autoestima implica necesariamente el uso de modelos que den el soporte teórico al momento de hacer referencia a la autoestima como un constructo de vital importancia para el ser humano para lo cual se decide mostrar la pirámide de las necesidades básicas del hombre propuesta por Maslow citado por Anaya-Durand A. & Anaya-Huertas C. (2010).

Figura N° 2: Pirámide de Maslow: Jerarquía de necesidades básicas del hombre.



Fuente: Anaya-Durand A. & Anaya-Huertas C. (2010).

Como se podrá observar la pirámide de Maslow, se enfoca en categorizar las necesidades del hombre, como lo son la fisiología, seguridad, afiliación, reconocimiento y auto-realización; a la par se desglosan aquellas descripciones que componen a cada una de las categorías.

Para el trabajo de investigación se enfocará en la categoría del reconocimiento y su contenido ya que estos le dan claridad a nuestro objeto de estudio y la ubican como parte de las necesidades básicas del hombre, sobre todo por las características de

conceptos como el autorreconocimiento, la confianza y el respeto. Lo cual en hipótesis podría convertirse en una necesidad básica del ser humano, así como la propia imagen que tenemos de nosotros mismos.

3.2 Autoimagen

Otro concepto importante en el abordaje de nuestra problemática es el de autoimagen que es definida por Bruchon-Schweitzer citado en Andrade y Sharon (2007) como la configuración global que forma el conjunto de representaciones, percepciones, sentimientos y actitudes que el individuo ha elaborado con respecto a su cuerpo durante su existencia y a través de diversas experiencias. En que la imagen del cuerpo es casi siempre una representación evaluativa.

Cada persona tiene una imagen de sí mismo, en donde la interpretación la utilizamos para mediar entre el mundo exterior y nuestra persona, por lo tanto funciona como principal característica de este constructo el poder describirse a sí mismo.

Por otro lado en su relación con la autoestima encontramos lo siguiente:

Ligada a la autoestima se encuentra la autoimagen, es la imagen construida por la persona respecto de si misma en base a su particular forma de “interpretar” el mundo que le rodea con fundamento en sus propios “filtros” o “mapa” personal. (González citado en Ávila, 2015).

La interpretación de lo que rodea al individuo, no solo implica al mundo físico, sino también a sentimientos y actitudes que se van presentando a lo largo de su desarrollo, donde las experiencias aportan una constante evaluación.

Al margen de estas condiciones se identifica un medio de influencia de mucho poder: los medios de comunicación. Estos juegan un papel importante, al tener el poder

de influir en estereotipos creados por la mercadotecnia, hasta llegar al grado de decir que o quien es bello y quien no lo es, esto sin duda afecta al individuo en su forma de crear su autoimagen. Como lo afirma el siguiente párrafo:

Solo hay que observar cuanto tiempo pasa una persona delante de un espejo tratando de imitar la imagen de alguna figura importante o famosa, escogiendo la ropa adecuada para la temporada y por supuesto, que se ajuste a las tendencias de moda. (Andrade y Sharone 2007).

Esto que Sharon y Andrade llaman justes son condiciones del adolescente biológicas y psicosocial; cuantas ocasiones no hemos escuchado el famoso sé tú mismo, pero no es posible lograrlo cuando recibimos un bombardeo sobre el cómo debemos vestirnos y nos señalan los defectos en vez de enseñarnos que puedes desarrollarte sin la constante comparación.

Así, como lo afirma Bruchon-Schweitzer: a lo largo de su existencia el individuo elabora a través de su experiencia un conjunto de representaciones, percepciones, sentimientos y actitudes con respecto a su cuerpo; es decir elabora una autoimagen, percepción que hace referencia a normas de belleza y roles. (Andrade y Sharone, 2007).

Más allá de redundar en la influencia de nuestro alrededor, es darnos cuenta, que la autoimagen es algo personal, una evaluación que en determinado momento de nuestra vida nos mostrará que estaremos solos haciendo un recuento de todos nuestros miedos, victorias, sacrificios, despistes y prejuicios. En ese sentido concebimos la autoimagen a la manera del siguiente autor:

La autoimagen es fundamental para tener conciencia de que se es. Sin embargo, la preocupación del individuo por su cuerpo lo atrapa en una sociedad en la que éste último ha adquirido demasiada importancia y donde el aspecto se ha convertido en algo esencial. (Andrade y Sharone, 2007).

Mientras la autoimagen ha pasado de ser un constructo conceptual a convertirse en una acción de la conciencia, esto significa una experiencia cotidiana que se ha convertido en una preocupación, donde el aspecto determina quién eres.

Actualmente nos encontramos en una sociedad clasista, donde la apariencia va por encima de todo valor moral y lo comercial va por encima de lo auténtico, donde hemos olvidado nuestras raíces que en teoría debería ser lo principal, para crear nuestra autoimagen. Así de acuerdo con Badillo (2004) la autoimagen física se suele constituir antes del auto-concepto y se relaciona con el aspecto y la importancia de las partes diferentes del cuerpo para la conducta y el prestigio que le da al niño frente a los demás.

Otra característica de este contexto actual, son las nuevas tecnologías que han logrado sacar ventaja de la autoimagen, ya que como se ha mencionado se ha convertido en una importancia fundamental para el individuo, advirtiendo que incluso desde la infancia se comienza con esta preocupación.

Preocuparse por el que pensarán los demás, sobre como me veo para recibir aceptación, no solo conlleva al hecho de una vestimenta, sino entrar en detalles profundos de cada una de nuestras partes corporales, la nariz, la altura, ojos, piernas y brazos, por mencionar algunos.

Si bien la autoimagen se presenta como una evaluación del cómo nos percibimos en cuanto a nuestra imagen y actitudes, la autoestima se considera como la valoración propia del estado de ánimo.

Estos elementos trabajados hasta ahora son importantes en tanto aportan las bases conceptuales para el análisis de nuestro objeto de estudio.

3.3 Auto-concepto

Otro elemento importante para nuestro objeto de estudio es el auto-concepto que es el resultado de dicha valoración, que especifica el cómo nos sentimos.

De acuerdo con Martínez (1998) Auto-concepto, es un proceso continuo de selección y de evaluación mediante el cual, se asimilan nuevas representaciones y se rechazan otras. Una vez que se han organizado estas introyecciones, surge el auto-concepto.

Las emociones que se presentan durante nuestro desarrollo, así como los diversos contextos en los que participamos, se ven en su mayoría causando un efecto en nosotros y una vez que se han organizado dichas emociones y experiencias se determina que me afecta y que no, lo que da pasó al auto-concepto.

Desde esta perspectiva los siguientes autores afirman que el auto-concepto puede ser explicado de la siguiente forma:

Se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores que son la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad. (González, Núñez, Glez. y García 1997).

El auto-concepto visto desde un punto donde toda la información tanto extrínseca como intrínseca se encuentra en un proceso de razonamiento que aporta elementos de importancia al constructo de la autoestima.

Una vez que se encuentra analizada la información, mencionar que el auto-concepto se encuentra preparado para poder especificar la imagen que uno tiene de sí mismo a un nivel conceptual y no descriptivo como el de la autoimagen. Para muestra de lo que hemos explicado los siguientes autores dan pautas específicas en el siguiente párrafo:

El auto-concepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros indicadores, Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. (González, Núñez, Glez. y García 1997).

Los autores mencionan que el auto-concepto se logra constituir de todas nuestras experiencias y retroalimentación que recibimos, al poder acceder a toda esa información que integra nuestras virtudes y áreas de oportunidad, así como gustos e indiferencias.

Así, la persona al poder utilizar el auto-concepto como la forma de poder hacer una descripción más profunda sobre la imagen, va más allá de señalar si somos bellos o no, abarcando toda una gama de valores, emociones, experiencias y aprendizajes.

De acuerdo con los autores el sujeto en su interacción con el medio, busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su auto-concepto,

al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo. (González, Núñez, Glez. y García 1997).

Parte de la formación del individuo es la interacción que logra el desarrollo del adolescente a lo que conlleva mencionar temas como la cultura y la educación, y que en su mayoría del tiempo el sujeto se encuentra inmerso en estos contextos.

Mencionar los diversos contextos en que nos desenvolvemos es pieza clave para que el individuo busque una “estabilidad y consistencia”, que dicho sea de paso el ser humano siempre ha buscado para su vida diaria y que por supuesto le brindan un sentido de pertenencia.

Cuando el individuo por fin logra encontrarse en un estado de confort y pertenencia, comienza a seleccionar y descartar información que podrá utilizar para desarrollar su propia valoración personal y para poder describir el concepto propio que tiene de sí.

De acuerdo con Badillo (2004) el auto-concepto son imágenes que tienen las personas sobre ellas mismas. Se componen de las creencias que poseen sobre ellas, sus características físicas, psicológicas y sociales, sus aspiraciones y realizaciones.

El auto-concepto hoy en día es un conjunto cada vez más cargado de información que logra englobar no solamente características que introyectamos sino que también logra dar un paso importante hacia nuestros anhelos.

Las razones del por qué un individuo se esfuerza para desarrollar mejoras constantes respecto a su autoestima, autoimagen y auto-concepto, se traducen en las motivaciones que el individuo a lo largo de su vida va experimentando y que responden al por qué de nuestros intereses.

3.4 motivación extrínseca

Para desarrollar lo que es la motivación extrínseca y la intrínseca, se necesita dar un breve repaso por el significado de la motivación en sí misma y sus características que logran poner en el individuo en un estado de interés por una finalidad. Millar citado en Rodríguez (2004) plantea que la motivación es un estado cambiante de buena disposición es un estado de disponibilidad para lograr una meta.

De acuerdo con Chiavenato (2009) menciona que la palabra motivación proviene del latín *move*, que significa mover, es decir concentrarse en ciertos factores que estimulan y dirigen las acciones de las personas.

Así, la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia. La necesidad de enfatizar que la motivación se entiende como un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional). (Sandoval, 2010).

La motivación ha pasado de lograr cambiar la disposición para un objetivo a ser un proceso psicológico que prepara al individuo para animarlo a ejecutar una acción, logrando enfocar su atención y grado de esfuerzo que se tendrá.

La atención y el esfuerzo en el objetivo se trata también de una carga de energía emocional y afectiva, en la que la motivación es una apuesta en donde se puede ganar y perder ciertos niveles de esa carga energética en busca del objetivo.

De acuerdo a las experiencias y diversas circunstancias que atravesamos durante los diversos contextos en que nos desenvolvemos hacen que empecemos a regular nuestra energía de acuerdo al esfuerzo y al objetivo que se pretenda.

El esfuerzo y el objetivo, son objetivos expuestos que pueden tener una ganancia externa o una interna que tiene que ver directamente con nosotros, empezaremos por explicar la parte externa.

La motivación extrínseca se considera como el conjunto de recompensas monetarias, bien directas -pago de salarios, incentivos, complementos por méritos- o indirectas - tiempo no trabajado, programas de protección, pagos en especie, formación- que, a cambio de su trabajo, recibe un individuo. (Martín, Martín y Trevilla, 2009).

La motivación extrínseca conlleva por medio de factores externos, concluir los objetivos trazados, aunque el autor del párrafo anterior se basa en un estudio realizado en el ámbito laboral. Debemos seguir en el entendido de que recibir una recompensa por una acción ya sea en el ámbito del trabajo, educación, deportivo, en el hogar o en el contexto que se decida, al hacer un esfuerzo por un objetivo externo se convierte en motivación extrínseca.

Así, dicha motivación surge a partir de incentivos y consecuencias ambientales, es decir, la motivación debe su origen a sucesos presentes en el ambiente. Es una razón creada en forma ambiental para incentivar o persistir en una acción. La motivación extrínseca significa un medio para un fin: el medio es la conducta y el fin es alguna consecuencia. (Chavarría, 2013).

El utilizar incentivos para que un individuo logre en primer lugar poner interés sobre un objetivo señalado y en segundo plano que se produzca un esfuerzo para lograr que la motivación persista para la obtención de su objetivo.

La motivación extrínseca será el medio para adoptar una conducta, es decir, las acciones de las personas y el fin u objetivo se tendrá que traducir como la

consecuencia de emplear nuestra energía, expuesto por un incentivo que no se encuentra interno a nosotros.

Una de las disciplinas que encontramos que utiliza la motivación extrínseca, es el conductismo del cual se refiere que el estudio de la motivación extrínseca gira en torno al lenguaje y la perspectiva del condicionamiento operante que se refiere al proceso mediante el cual una persona aprende la forma de operar de manera efectiva dentro del ambiente. (Sandoval, 2010).

Utilizar la teoría del conductismo operante para poder ejemplificar la forma en que trabaja la motivación extrínseca; si bien la teoría menciona que si un individuo tiene como fin el lograr alcanzar un objetivo trazado, debe aparecer un refuerzo o incentivo que haga que se modifique la conducta, es decir que su finalidad de ese estímulo externo sea aumentar el esfuerzo.

Conforme a esta manera de operar logramos obtener resultados en los objetivos planteados y para obtener el aprendizaje de acuerdo con la teoría del conductismo operante, siendo utilizada regularmente en el plano educativo donde por supuesto se le ha encontrado aciertos y sesgos.

De acuerdo con Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) un alumno puede estar extrínsecamente motivado en aquello que asume como su responsabilidad, con el propósito de obtener algún reconocimiento o evitar algún castigo o consecuencia negativa externa a la actividad en sí, por ejemplo, un trabajo o tarea.

La motivación extrínseca en un contexto tan importante y vital en la formación del individuo como lo es el plano educativo, se puede puntualizar los estímulos extrínsecos a los que se encuentra expuesto el sujeto. Ejemplos como el obtener un diploma, un certificado, una cédula profesional, una calificación o bien evitar el castigo por no llevar buenas notas a casa.

Tal y como menciona Reeves (2010), la motivación extrínseca surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí. Es decir, condicionamos nuestro comportamiento con la finalidad de obtener una recompensa externa, como podemos observarlo en el ámbito académico y laboral, por mencionar algunos.

En el ámbito educativo, los estudiantes al estar expuestos a estímulos extrínsecos logran obtener buenos resultados o inclusive observar si tienen un aprendizaje significativo, basados precisamente en la motivación extrínseca.

El debate que se ha sostenido sobre si utilizar la motivación extrínseca en el plano educativo o bien empezar a determinar el papel que juega la motivación intrínseca en un contexto similar, es el tipo de estudios que se requiere para obtener conocimiento sobre sus aportes en efectividad y significación.

3.5 motivación intrínseca

La motivación intrínseca es primordial mencionar que una de sus principales características es el recibir una recompensa en sí mismo, es decir el individuo logra asimilar que su premio al poner esfuerzo en una tarea lo obtendrá del hecho de realizar un acto sin esperar una ganancia externa.

Lucas y Ogilvie citados por Martín, Martín y Trevilla (2009) afirman que la motivación intrínseca puede desempeñar dos importantes funciones en el proceso de transmisión de conocimiento. Por una parte, ser una recompensa del proceso en sí mismo y, por otra parte, promover la participación del individuo en el proceso de transmisión de conocimiento

Otra característica es el conocimiento, en este sentido la motivación intrínseca logra provocar que el individuo tenga participación en el proceso de transmisión de conocimiento, lo que por principio básico nos habla de que el individuo también obtiene conocimiento de su tarea.

Una de las características de la motivación intrínseca es la motivación por el aprendizaje, que se vuelve un premio superior a cualquier incentivo que pudiera presentarse ante ellos, lo que por supuesto vuelve al conocimiento como algo significativo.

Así es posible visualizarla como un tipo de motivación que aporta recompensas interna, pero que pueden ser utilizadas en diversos contextos, lo cual queda especificado en el siguiente párrafo.

La motivación intrínseca, así considerada, no es controlable, sin embargo, las entidades sin fines de lucro pueden utilizarla para apoyar procesos de autoselección y atracción de individuos comprometidos, para los cuales las recompensas intrínsecas sean una fuente importante de motivación. (Martín, Martín, & Trevilla, 2009).

Los autores hacen referencia sobre que la motivación intrínseca no es controlable logrando deducir un trasfondo sobre los diversos valores y su jerarquía que estos ejercen sobre nuestras vidas, por lo que por supuesto hace una diversidad sobre lo que es intrínsecamente importante para uno y para otro.

De acuerdo con Chavarría (2013) la motivación intrínseca emerge de manera espontánea de las necesidades psicológicas orgánicas, la curiosidad personal y los empeños innatos por crecer.

Estas satisfacciones espontáneamente inherentes al deseo de crecer personal o profesionalmente en actividades que quizá no dejen un valor monetario, pero sí de enriquecimiento personal, podríamos mencionar el practicar un deporte, escribir un libro o adquirir un conocimiento.

Para aquellos que han practicado un deporte o adquirido un conocimiento por el hecho de querer hacerlo sabemos que no es una tarea fácil y que se encuentra con un alto grado de complejidad el esforzarte por algo que no sabes si en algún momento te traerá dividendos, pero la satisfacción personal que obtienes por el esfuerzo aplicado o un logro relacionado, el efecto es realmente significativo para el sujeto.

Sandoval (2010) afirma que cuando se compromete en tareas y se siente competitiva y autodeterminada, experimenta la motivación intrínseca como una fuerza motivacional natural que energiza el comportamiento en ausencia de recompensas y presiones extrínsecas.

La motivación intrínseca a un nivel psicológico es el impulso que sentimos por comprometernos, es una responsabilidad que aunque puede ser visto como una carga, la realidad es que se disfruta el tener ese peso para cumplir nuestro objetivo.

¿Cómo es que existen personas que se dedican en cuerpo y alma a un oficio o a pulir un talento en especial?

De acuerdo con Lepper citado en Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) cuando un individuo por su propio interés empleado en un contexto académico, por la satisfacción que encuentra en realizarlo y porque está orientado a un objetivo (en este caso de aprendizaje) bien definido y congruente con sus propias expectativas, obtiene resultados significativos.

Generalmente en el aprendizaje se tiene que incentivar a los alumnos para que asuman un rol de responsabilidad, pero ¿cuantas veces nos preocupamos por observar que tipo de estudiantes con motivación intrínseca tenemos en el aula?

Los criterios educativos que se usan actualmente no es nuestro objetivo demeritarlos, al contrario buscamos hacer una aportación desde el gusto y los intereses del individuo que se encuentren relacionados con obtener un aprendizaje por encima

del estándar habitual. Así, dicha motivación tiene posibilidades de lograr un cambio en nuestros contextos, dado por el sustento teórico en el siguiente párrafo.

La motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, esta bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. (Ospina, 2006).

El gusto y el deseo de realizar las actividades son a lo que denominaremos como un constructo psicológico propio del individuo, con la finalidad de obtener un logro impuesto por el propio sujeto yendo más allá de intereses de terceros o incentivos externos.

La relevancia de la motivación intrínseca, no solo es abogar por el arriesgarse por algo que a los ojos de los demás no parece popular o extraordinario, sino mostrar que es gracias a la diversidad de nuestros gustos, valores, intereses y el arte de permanecer siempre curiosos es lo que nos hace personas importantes para mejorar en el día a día.

La importancia que ha tenido la motivación ha logrado que se teorías e investigaciones desde diferentes perspectivas; tal y como afirma Chiavenato (2009) el tema es sumamente complejo, sabemos que cada persona se siente atraída por un conjunto de metas.

Para lo cual se ha decidido presentar la siguiente tabla, dónde se muestra las teorías de la motivación así como sus respectivos planteamientos y autores.

Tabla N° 10. Teorías de la motivación

<i>Nombre de la teoría.</i>	<i>planteamiento</i>	<i>Autor.</i>
Pirámide de necesidades de Maslow.	Las necesidades se pueden jerarquizar o clasificar por orden de importancia y de influencia en el comportamiento humano y lo dirigen hacia metas u objetivos individuales.	Abraham Maslow.
Teoría ERC.	Se trabajo con la pirámide de Maslow, pero se ajusto por medio de la investigación empírica, resumida en necesidades de existencia (bienestar físico), de relaciones (relacionarse con otras personas), y de crecimiento (desarrollo de potencial y crecimiento personal).	Clayton Adelfer.
Teoría de los dos factores de Herzberg.	La motivación de las personas para el trabajo depende de dos factores íntimamente relacionados. Factores higiénicos (condiciones de trabajo que rodean a la persona) y factores motivacionales (perfil del puesto y actividades relacionadas con él).	Frederick Herzberg.
Teoría de las necesidades adquiridas de McClelland.	Sostiene que la dinámica del comportamiento humano parte de tres motivos o necesidades básicas: la necesidad de realización (lucha por el éxito y la excelencia), la necesidad de poder (el impulso que conlleva a controlar a otras personas o influir en ellas), necesidad de afiliación (deseo de ser amado y aceptado por los demás).	David McClelland.
Teoría de la equidad.	Se basa en la comparación que las personas hacen entre sus aportaciones y recompensas y las de otros. Cuando esta comparación produce la percepción de que los esfuerzos son iguales, decimos que existe un estado de equidad.	Stacey Adams.
Teoría de la definición de objetivos.	La principal fuente de motivación es la intención de luchar por alcanzar un objetivo. Este indica a la persona que debe hacer y cuanto esfuerzo tendrá que invertir para lograrlo. La importancia de los objetivos para motivar a las personas.	Edwin Locke.
Teoría de las expectativas.	También conocida como teoría de expectación, parte del supuesto de que las necesidades humanas se pueden satisfacer observando ciertos comportamientos. La creencia de que el esfuerzo llevará al desempeño deseado.	Víctor Vroom.
Teoría del refuerzo	Adopta un enfoque conductual y postula que el refuerzo es lo que condiciona el comportamiento. El <i>refuerzo positivo</i> sirve para aumentar la frecuencia o intensidad del comportamiento deseable y el <i>refuerzo negativo</i> aumentar la frecuencia de conducta deseable por evitar una consecuencia desagradable.	Con base en las premisas de Thorndike y Skinner.

Fuente: (Chiavenato, 2009). Elaboro: Quezada, V. (2015).

Una de las preguntas que puede llegar a surgir al leer las teorías de la motivación es ¿Por qué hay tantas teorías de la motivación?

Una posible explicación es que cada una aborda un aspecto específico los contextos en que nos desenvolvemos y que requiere de la motivación. Chiavenato (2009) menciona que el reto consiste en analizar cada una de ellas y entender no solo su inter-relación sino también encontrar que cada una de ellas tiene veracidad en su contenido.

La importancia y la influencia que tiene en nuestras vidas la motivación, no solamente visto como el constructo que desarrollamos para alcanzar un objetivo, sino visualizarlo como el impulso que nos hace levantarnos todos los días y salir a conseguir desde una necesidad fisiológica, psicológica o por el reto que significa obtener un resultado.

De acuerdo con Reeves (2010), lo maravilloso de la motivación intrínseca es que surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad de la persona. Incluyendo beneficios importantes como la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo.

Por tanto promover la motivación intrínseca conduce a un tipo de satisfacción personal que no cualquier incentivo extrínseco logra ofrecer, así como aumentar la persistencia en las horas de trabajo por sobre su objetivo.

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA.

Para nuestro capítulo 4 se incluyen las descripciones de la muestra, diseño del estudio y descripción de los instrumentos utilizados, así como el método utilizado para el análisis de los resultados y su recolección, siendo de especial importancia para nosotros el poder mostrar al lector las características de cada instrumento y sus términos.

4.1 diseño del estudio.

Plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

La presente investigación se realizó con un diseño no experimental por lo que no hacemos variar las variables independientes de forma intencional, transeccional debido a que recolectamos datos en un solo momento, correlacional-causal ya que se establecen relaciones entre variables bajo un enfoque cuantitativo.

4.2 método de recolección de datos.

El investigador debe decidir los tipos específicos de datos cuantitativos y cualitativos que habrán de ser recolectados, esto se prefigura y plasma en la propuesta...La elección de los instrumentos y el tipo de datos a recolectar dependerá del planteamiento de la investigación. (Hernández, Fernández, y Baptista 2010).

Para la recolección de datos, se aplicó las pruebas dentro de cada uno de las aulas donde se encontraban los grupos de segundo año escolar, en algunas ocasiones el maestro en turno del grupo se quedaba observando y en otros grupos los maestros salían del aula.

Cada una de las pruebas fue proporcionada de forma gratuita, los instrumentos son considerados test psicológicos y se contestaban de forma dicotómica, siendo las opciones disponibles Si o No, proporcionando datos como su grupo y grado escolar, genero, edad, institución educativa y su nombre, este ultimo con la opción de poner solo su nombre o con apellido, para salvaguardar la confidencialidad.

Durante las aplicaciones, el investigador dirigió la aplicación, informando la naturaleza de los problemas del test y dando instrucciones, posterior a eso se repartía el material de la prueba y vigilar que los alumnos no copiaran respuestas de sus compañeros o para asistirlos en caso de que los alumnos tuvieran dudas.

4.3 descripción de los instrumentos.

El *inventario de autoestima de Coopersmith* para adultos (coopersmith, 1967). Esta prueba consiste en 25 afirmaciones con respuestas dicotómicas, la edad de aplicación es de 14 años en adelante (ver anexo D). Tiene 8 reactivos los cuáles son: 1, 4,5,8,9,14,19 y 20, dando un valor de 1 a las respuestas afirmativas (SI) y 1 a las negativas (NO); de los cuales tiene 17 reactivos inversos los cuales son: 2,3,6,7,10,11,12,13,15,16,17,18,21,22,23,24,25. De acuerdo con Mendoza (2004) y otros.²

Teniendo que sumar los puntos obtenidos y multiplicarlos por 4, para obtener un puntaje máximo de 100 y el mínimo de 0. Las categorías en las cuales se dividen son de 0-24 autoestima baja, 25-49 autoestima media baja, 50-74 autoestima media alta y de 75 a 100 autoestima alta.

². Meyer, R.K., (2010). Demostró con el instrumento de Coopersmith, la expectativa de validez en estudiantes y deportistas. ² Álvarez, A., Sandoval, G., Velásquez, S., (2007). Donde se identifica por medio del test de Coopersmith, el nivel de autoestima de un conjunto de alumnos. ³. Calleja, N., (2011). Realizó una compilación de cuestionarios, escalas, inventarios e instrumentos que se han incluido en diversas investigaciones.

El segundo instrumento utilizado fue el test M.A.P.E. II (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000).

Desarrollado para la evaluación de la motivación en estudiantes, consta de seis escalas agrupadas en tres dimensiones: la motivación por el aprendizaje integrada por los factores: alta capacidad de trabajo y rendimiento, motivación intrínseca con peso negativo en vagancia, la motivación por el resultado integrada por el factor de ambición y ansiedad facilitadora del rendimiento, así como, miedo al fracaso integrada por el factor de ansiedad inhibitoria del rendimiento. Las escalas del cuestionario, evalúan características motivacionales básicamente independientes (Montero, y Alonso- Tapia, 1992) y otros³.

El inventario fue diseñado con el objeto de construir un instrumento en lengua castellana que evalúe las distintas dimensiones de la motivación, dentro de un contexto meramente educativo, en el cual se pueda identificar la forma en que los individuos inclinan sus intereses para lograr sus metas, la tipología del instrumento fue adaptado para ser más sencillo al responder (ver anexo C).

4.4 Criterios de selección muestral.

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De acuerdo a la muestra a la que se le aplicó las respectivas pruebas no es representativa de todos los adolescentes del país, sino mas bien es seleccionada de acuerdo a la etapa por la cual atraviesan los jóvenes como lo es la adolescencia en una

³. Arrivillaga, C., & Curione, K., (2014). La motivación académica se evaluó a partir del test M.A.P.E II, tras un análisis descriptivo. ^{2.1} Aguirre, F. A., (2009). Se analizó el grado en que los alumnos atribuyen sus éxitos y fracasos académicos.

media no probabilística de 16 a 17 años, en lo que resulta un período crucial para toda persona.

Desde una perspectiva global, se trata de realizar un análisis sobre la relación que existe entre la autoestima y la motivación intrínseca, y su influencia para enfrentarnos a los diversos contextos en que nos desarrollamos en nuestra vida adulta y que mejor que realizar una investigación donde se inicia toda esta correlación, como lo es la adolescencia, estos fueron los criterios de selección muestral.

4.5 Descripción de la muestra.

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de investigación o de quien hace la muestra. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La muestra seleccionada de la población bajo investigación fue de tipo no probabilístico, ya que se escogieron personas en etapa adolescente de una edad de 16 a 17 años única y exclusivamente, que cursaban al momento de la recogida de datos, el segundo año de preparatoria y bachillerato.

La razón por la cual no se se llevo acabo un muestreo probabilistico se debio a las circunstancias. El mes durante el cual se planearon las aplicaciones, los alumnos tenían un horario muy estricto de clases y por lo tanto los directivos no podían ofrecer disponibilidad total de los alumnos.

Siendo que los mismos directivos permitieron aplicar las pruebas pero con la condición de no tomarnos demasiado tiempo en la aplicación de las pruebas debido a que estaban en horarios de clase, es decir que solo trabajamos con alumnos que cursaban el segundo año escolar de los tres años correspondientes.

El tamaño absoluto de la muestra fue de 123 alumnos, permitiendo una representación proporcional del sistema educativo de bachillerato y preparatoria y representativo de la población con que cuenta la institución. Utilizando el 100% de la población seleccionada se administraron las respectivas pruebas que midan lo especificado para el presente estudio, esta será la muestra utilizada.

4.6 Método de análisis de datos.

Para analizar los datos, en los métodos mixtos el investigador confía en los procedimientos estandarizados cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Debido al análisis cuantitativo que se hizo, en la que los datos de los resultados se presentaron de forma numérica, de forma descriptiva, mediante la utilización del software estadístico SPSS, teniendo como objetivo primordial verificar las hipótesis que se han planteado.

Una vez organizados los datos de acuerdo con puntajes obtenidos los sujetos de estudio se realizó en dos niveles de análisis el primer nivel fue categorial, es decir los resultados se dividieron en categorías que dieron pauta y un primer acercamiento con el análisis estadístico, el proceso de categorización se caracterizó por su exhaustividad y significatividad.

Para nuestro segundo nivel de análisis, el cual se basa en una base estadística, que implica identificar correlaciones y diferencias entre categorías que también se hicieron en el primer nivel, siendo la meta establecer las correspondencias más significativas de acuerdo al coeficiente de Pearson.

CAPÍTULO V ANÁLISIS.

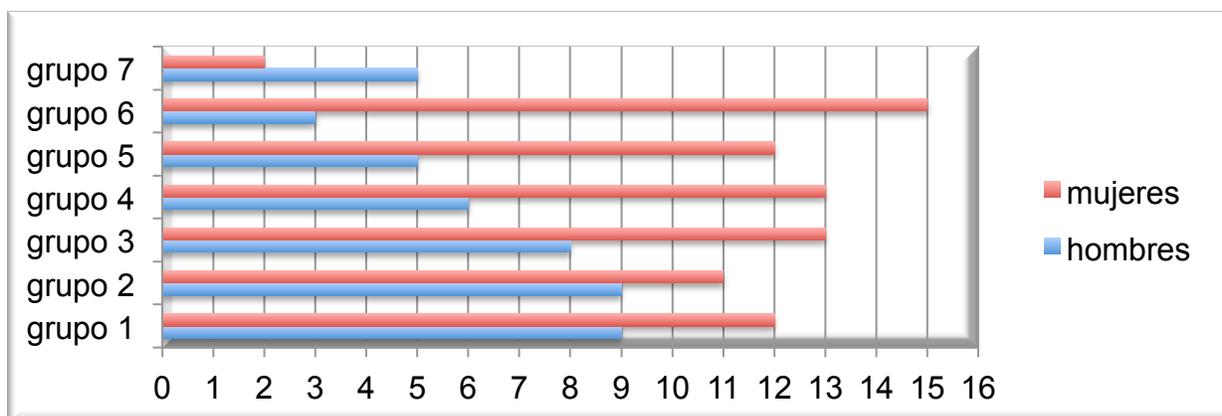
Dentro del presente capítulo se han añadido los dos tipos de análisis que se han manejado para poder detallar las características de la muestra utilizada en la investigación realizada, dando como resultado un mejor razonamiento al momento de explicar los resultados encontrados.

5.1 Nivel de análisis pre-categorial.

Para nuestro primer nivel de análisis, se tomo la decisión de calificar e interpretar cada uno de los exámenes, debido a que algunos de los estudiantes sintieron la curiosidad de recibir sus resultados, por lo cual se hizo necesario y por obligación ética el realizar dicho razonamiento.

Se encontró que de los 123 estudiantes, se dividieron en 7 grupos con diversidad entre hombres y mujeres, así como el número de integrantes por grupo, (ver tabla número 12), en los cuales el genero que más predominaba era el femenino, donde el grupo con más mujeres fue de 15 alumnas.

Gráfica N° 3. Grupos de segundo año



Elaboración propia: Quezada, V. (2015).

Posteriormente se mantuvo separado por grupos cada uno de los resultados, para poder ser identificado de manera más fácil en cuanto alguno de los alumnos nos

solicitar su resultado, sin duda alguna fue muy interesante la forma en que cada grupo se comporta y responde ante una evaluación psicológica.

También debemos agregar que al momento de realizar un razonamiento por grupos y ver cada uno de los test realizados, nos viene a la mente de la importancia de un análisis estadístico, pero más aun nos recuerda que trabajábamos con vidas humanas, que son jóvenes en pleno desarrollo intelectual, físico y psicológico.

Algo relevante fue el hecho de encontrar al momento de hacer un razonamiento general de todos los estudiantes con autoestima alta, media alta, media baja y baja, fue que nos preocupaba el hecho de si tendrían una correlación con el otro test en la escala de miedo al fracaso y por supuesto si tendría correlación la motivación intrínseca con los índices de autoestima alta.

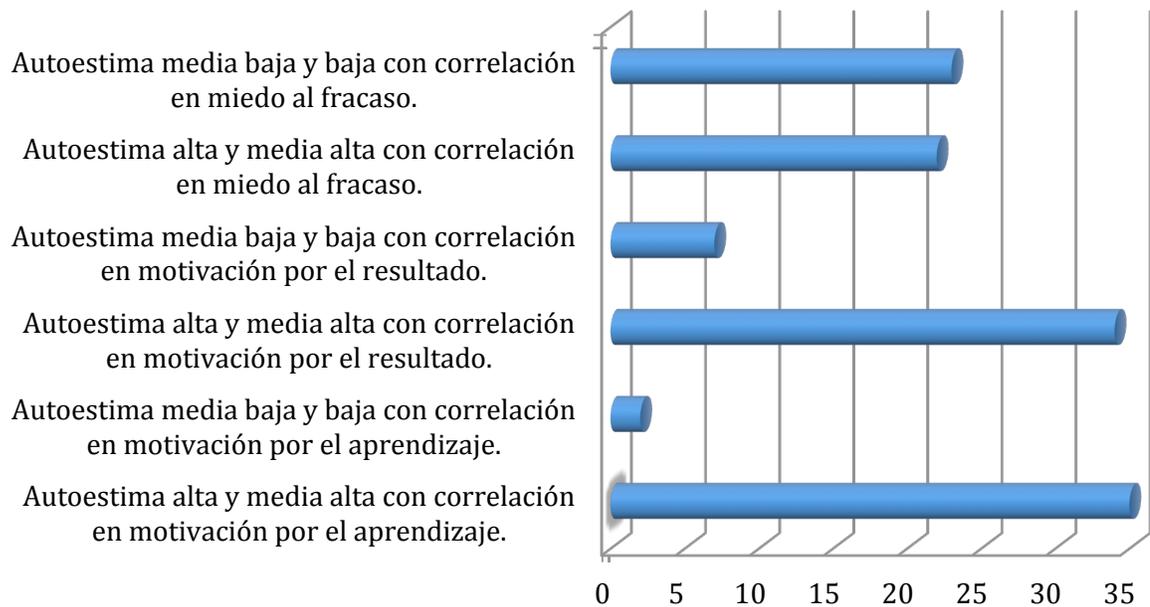
Para nuestra sorpresa al momento de realizar nuestras correlaciones a un nivel categorial en dónde identificamos a cada individuo con sus respectivas pruebas, encontramos que predominaba la motivación al logro que engloba categorías como la ambición y la ansiedad facilitadora del rendimiento, pero al momento de revisar en que índices de autoestima se encontraban, descubrimos que no existía una constante, Es decir la motivación al logro tanto podía tener relación con la autoestima alta como con la autoestima baja, en cambio la dimensión de motivación por el aprendizaje se encontró en menor medida que la motivación al logro, pero encontramos la siguiente constante.

Aquellos alumnos que sus resultados se encontraban en la dimensión de motivación por el aprendizaje que engloba la variable de motivación intrínseca y alta capacidad de trabajo y rendimiento, fue una constante que sus índices de autoestima se encontraban en la autoestima alta y media alta.

Efectivamente se obtuvo resultados notorios, (ver tabla número 13), que realmente no esperábamos, una constante tan puntual y precisa, lo que sin duda

recalca la importancia de nuestro estudio, para llegar a un nivel confirmatorio por parte del análisis estadístico.

Gráfica N° 4. Primer acercamiento correlacional



Elaboración propia: Quezada, V. (2015).

Como bien explica la tabla, nos referimos a un primer acercamiento, dónde podemos observar como 35 alumnos se encontraban en los índices de autoestima alta y media alta en relación a la motivación por el aprendizaje y la poca relación de la autoestima media baja y baja en relación con la motivación con el aprendizaje, que sin duda el análisis estadístico nos podrá dar un calculo más detallado de nuestras correlaciones, y sin duda vendrá a confirmar o refutar la información categorial que se ha generado.

5.2 Nivel de análisis estadístico correlacional.

El segundo nivel se encuentran los análisis estadísticos pertinentes, para conocer las características de la muestra utilizada en esta investigación, además de

brindar un soporte cuantitativo y realizar un razonamiento correlacional por medio del programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions).

De acuerdo con los resultados obtenidos, encontramos que de los 123 participantes, la media de edad presente fue de 16.17 años, donde el 82.9% tenían 16 años de edad y 17.1% se encontraban con 17 años, en cuanto al género registrado dentro del estudio fue del 63.4% para el sexo femenino y 36.6% para el masculino, el 100% de la muestra se encontraba cursando el segundo año escolar de nivel medio superior en el estado de Morelos, municipio Cuernavaca. Estos datos se pueden observar en la siguientes representaciones.

Para poder obtener los resultados más significativos se tuvo que realizar 91 correlaciones con las diferentes escalas, dimensiones e índices que los mismos test contienen, dentro de éstas correlaciones logramos registrar los resultados más significativos (ver anexo E).

Tabla Nº 11. Frecuencias y porcentajes

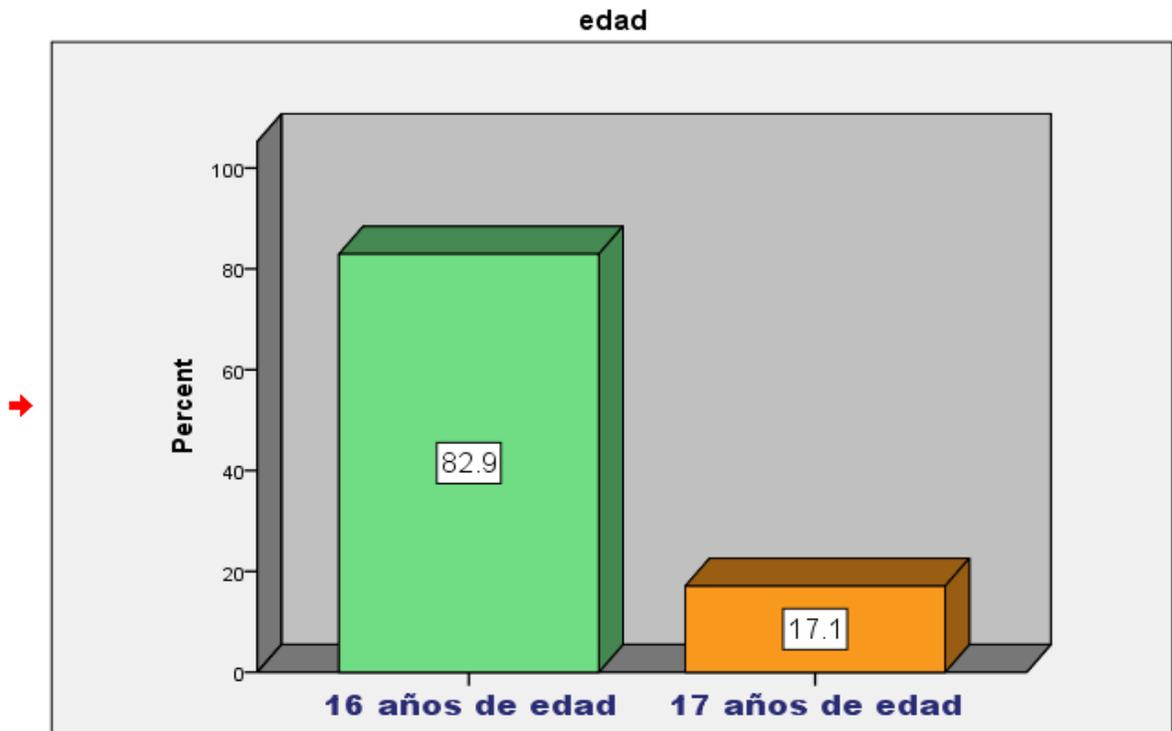
sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	femenino	78	63.4	63.4	63.4
	masculino	45	36.6	36.6	100.0
	Total	123	100.0	100.0	

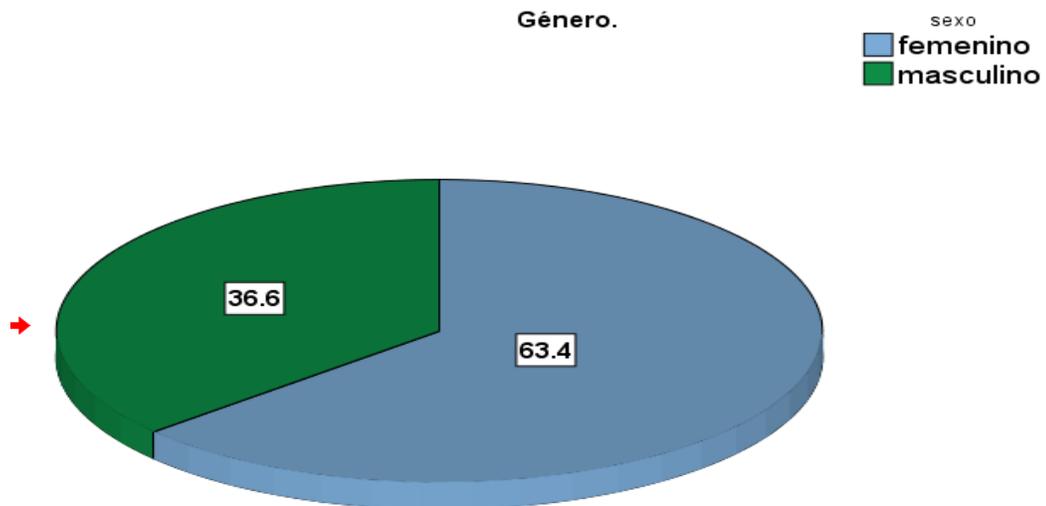
edad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	102	82.9	82.9	82.9
	17	21	17.1	17.1	100.0
	Total	123	100.0	100.0	

Gráfica N° 5. Porcentajes de edad



Gráfica N° 6. Porcentajes de género



Para poder determinar el análisis correlacional se utilizó el coeficiente r de Pearson, siendo uno de los niveles de medición de variables, de más validez y confiabilidad para este tipo de estudios, lo que nos brindará un reporte sobre si el coeficiente es o no significativo.

Tabla N° 12. Motivación por el aprendizaje en correlación con la escala de autoestima

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
motivación por el aprendizaje	51.63	25.840	123
escala de autoestima de 0 a 100	63.50	20.826	123

Correlations

		motivación por el aprendizaje	escala de autoestima de 0 a 100
motivación por el aprendizaje	Pearson Correlation	1	.217*
	Sig. (2-tailed)		.016
	N	123	123
escala de autoestima de 0 a 100	Pearson Correlation	.217*	1
	Sig. (2-tailed)	.016	
	N	123	123

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Las dimensiones por el test M.A.P.E II, son 3 (motivación por el aprendizaje D1, motivación por el resultado D2 y miedo al fracaso D3), al momento de establecer correlación con la escala de autoestima global es decir se incluyen los cuatro índices de autoestima manejados por Coopersmith (autoestima baja, media baja, media alta y alta), por medio del programa estadístico SPSS se encontró que el coeficiente de Pearson más alto de las tres dimensiones con que se tiene correlación es la motivación por el aprendizaje (denominado D1), que nos indica una correlación positiva muy débil, con un nivel de significancia del 5% de probabilidad de error.

Esta dimensión (D1), se encuentra compuesta por la escala 1 de alto rendimiento y capacidad de trabajo, así como la escala 2 de motivación intrínseca, posteriormente se realizó la correlación con ambas escalas para determinar cual de ellas tenía mayor relación en la escala de autoestima.

Para la motivación por el aprendizaje, hablamos de un interés de los alumnos por el hecho de obtener como ganancia fundamental el hecho de tener un aprendizaje

significativo, debemos resaltar que dicha dimensión nos habla más allá de una calificación o un premio externo.

Tabla Nº 13. Escala 1 y 2 en correlación con la escala de autoestima.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
alta capacidad de trabajo y rendimiento	63.15	24.147	123
motivación intrínseca	45.46	24.911	123
escala de autoestima de 0 a 100	63.50	20.826	123

Correlations				
		alta capacidad de trabajo y rendimiento	motivación intrínseca	escala de autoestima de 0 a 100
alta capacidad de trabajo y rendimiento	Pearson Correlation	1	.239**	.039
	Sig. (2-tailed)		.008	.666
	N	123	123	123
motivación intrínseca	Pearson Correlation	.239**	1	.071
	Sig. (2-tailed)	.008		.438
	N	123	123	123
escala de autoestima de 0 a 100	Pearson Correlation	.039	.071	1
	Sig. (2-tailed)	.666	.438	
	N	123	123	123

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

cuando se toma en consideración la correlación que existe entre la dimensión de motivación por el aprendizaje (denominada D1) y la escala de autoestima global, se hace necesario hacer el análisis con respecto a las categorías que componen a la dimensión D1 las cuales son la alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1), así como la motivación intrínseca (escala 2), de las cuales debemos destacar cómo la motivación intrínseca se encuentra con un mayor coeficiente r de Pearson y menor índice de probabilidad de error, respecto a la correlación positiva perfecta a comparación con la categoría de alta capacidad de trabajo y rendimiento.

Como se ha mencionado la motivación por el aprendizaje es una dimensión, lo que significa que es un compuesto de dos o más categorías, en nuestro caso las categorías planteadas son importantes características que son representativas de las personas en la consumación del comportamiento dirigido.

Sin duda al mostrar dicha tabla, el lector puede cuestionar si las escalas de alta capacidad de trabajo y rendimiento, así como la de motivación intrínseca tienen una diferente correlación con respecto a su dimensión, dicha duda quedará aclarada en la siguiente tabla.

Tabla Nº 14. Escala 1 y 2 en correlación con la motivación por el aprendizaje (D1)

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
alta capacidad de trabajo y rendimiento	63.15	24.147	123
motivación intrínseca	45.46	24.911	123
motivación por el aprendizaje	51.63	25.840	123

Correlations				
		alta capacidad de trabajo y rendimiento	motivación intrínseca	motivación por el aprendizaje
alta capacidad de trabajo y rendimiento	Pearson Correlation	1	.239**	.718**
	Sig. (2-tailed)		.008	.000
	N	123	123	123
motivación intrínseca	Pearson Correlation	.239**	1	.718**
	Sig. (2-tailed)	.008		.000
	N	123	123	123
motivación por el aprendizaje	Pearson Correlation	.718**	.718**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	123	123	123

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Por supuesto que se vuelve una duda congruente el saber si existe alguna diferencia estadística con respecto a las escalas que componen a cada una de las 3 dimensiones, por tanto al momento de hacer la correlación estadística que el mismo test marca se descubre que tienen un mismo coeficiente de Pearson de correlación positiva media y significancia del 0.01 que implica una probabilidad de error menor al 1%, además de ser las de mayor coeficiente en proporción a las demás escalas con sus dimensiones, lo que nos muestra que no solo estas escalas tienen un mismo valor dentro de la dimensión, sino que se comprueba la forma en que se encuentran estructuradas las escalas de acuerdo a sus respectivas dimensiones.

Para este estudio es de suma importancia el hecho de poder comprobar estadísticamente, la forma y la congruencia con que se tienen las escalas y sus dimensiones, con esto comprobamos el peso de la dimensión y sus componentes para la credibilidad de la investigación.

Tabla N° 15. Motivación por el aprendizaje en correlación con el índice de autoestima alta

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
motivación por el aprendizaje	51.63	25.840	123
autoestima alta escala de 75 a 100	83.18	6.184	45

Correlations			
		motivación por el aprendizaje	autoestima alta escala de 75 a 100
motivación por el aprendizaje	Pearson Correlation	1	.166
	Sig. (2-tailed)		.276
	N	123	45
autoestima alta escala de 75 a 100	Pearson Correlation	.166	1
	Sig. (2-tailed)	.276	
	N	45	45

cuando se encuentra la relación que existe de la dimensión de motivación por el aprendizaje (D1) con respecto a la escala de autoestima que engloba a los 4 índices de la autoestima (autoestima baja, media baja, media alta y alta), se hace necesario especificar si dicha dimensión se encuentra relacionada significativamente y con cual de las cuatro dimensiones así como su nivel de coeficiente.

Por tanto hemos encontrado que su correlación más elevada se encuentra con la alta autoestima que es dónde se encuentran aquellos puntajes de escala con un promedio de 75 a 100 en proporción para aquellos con la motivación por el aprendizaje, haciendo énfasis en que a mayor motivación por el aprendizaje mayor el índice de autoestima.

Tabla Nº 16. Escala 2 (motivación intrínseca en correlación con la escala de autoestima)

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
motivación intrínseca	45.46	24.911	123
escala de autoestima de 0 a 100	63.50	20.826	123

Correlations

		motivación intrínseca	escala de autoestima de 0 a 100
motivación intrínseca	Pearson Correlation	1	.071
	Sig. (2-tailed)		.438
	N	123	123
escala de autoestima de 0 a 100	Pearson Correlation	.071	1
	Sig. (2-tailed)	.438	
	N	123	123

Así llegamos a la correlación de más relevancia para nuestro estudio en dónde es la motivación intrínseca la que de todas las escalas analizadas se destaca por su correlación con la autoestima, es decir que a mayor motivación intrínseca, mayores puntajes en la escala de autoestima, que conlleva a justificar la importancia de la relación de dichas variables, a través del análisis estadístico logramos observar como todas las escalas analizadas tienen un reflejo en la autoestima, pero es la motivación intrínseca la que tiene una constante y una mayor significancia sobre los índices más altos de la autoestima.

La importancia estadística, manifiesta como en una muestra de estudiantes adolescentes a pesar de encontrarse en una etapa de cambios y de suma complejidad por lo que implica el buscar una propia identidad, también se encuentra que aquellos jóvenes que se mantienen con una motivación que tiene como principio el realizar acciones por obtener un beneficio interno, lo que enriquece el intelecto y la forma de

sentirse y que por supuesto esto se ve reflejado en algo tan importante como lo es la autoestima.

Más allá de ser una valoración propia es la construcción de un conjunto de situaciones, emociones, contextos y por supuesto acuñar procesos como autoimagen y auto-concepto, que logran constituir a la autoestima, es ahí cuando nos damos cuenta de su importancia y de cómo podemos empezar a bajar los índices de baja autoestima en adolescentes, que por supuesto pueden llegar a terminar en patologías o al suicidio.

5.3 Hallazgos.

Respecto a la presente investigación queda demostrado no solo la correlación existente entre motivación y la autoestima sería bastante obvio dicha suposición, sino el impacto que tiene la motivación intrínseca en la propia forma en que nos valoramos, en especial en una etapa tan crucial para nuestras vidas como la adolescencia.

Así se comprueba que la teoría acerca de los adolescentes que se encuentran buscando una propia identidad y dentro de esta búsqueda, la forma y el como dirigen su motivación hacia un objetivo, realmente tiene una importancia significativa en la que muchas ocasiones los padres, maestros y los adultos, dejamos de poner atención.

Se encontró que de acuerdo a nuestros instrumentos utilizados en todas las dimensiones que se midieron (motivación por el aprendizaje, motivación al logro y miedo al fracaso) se ve un impacto en la autoestima, lo que demuestra lo vulnerable que llega a ser la autoestima y por supuesto que todo lo que nos rodea y la forma en que hacemos las cosas tienen una significancia para la forma en que nos valoramos.

Sin duda alguna el buscar un instrumento que nos lograra medir la autoestima no fue algo sencillo, debido a que buscábamos medir algo que sin duda es muy vulnerable, pero que sin duda es de suma importancia, logrando así con la escala de Coopersmith, acercarnos lo más estadísticamente posible a nuestro objetivo.

También se logró identificar una correlación preocupante y significativa, en la cual se sugiere realizar no solo una investigación, sino la realización de diseñar un programa que ayude a controlar y disminuir dichos niveles, para lo cual se presenta la siguiente tabla, como muestra del hallazgo encontrado.

Tabla N° 17. Miedo al fracaso y su correlación con la autoestima.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
miedo al fracaso	56.43	30.637	123
escala de autoestima de 0 a 100	63.50	20.826	123

Correlations			
		miedo al fracaso	escala de autoestima de 0 a 100
miedo al fracaso	Pearson Correlation	1	-.497**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	123	123
escala de autoestima de 0 a 100	Pearson Correlation	-.497**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	123	123

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Dicha correlación entre miedo al fracaso y su correlación con la autoestima, se podría manejar la como la contraparte a la motivación intrínseca y su impacto en la autoestima, es decir si bien hemos manifestado que a mayor motivación intrínseca mayores índices autoestima, se encontró que a mayor miedo al fracaso menores índices de autoestima.

Se encontró una correlación negativa media, significativa al nivel de 0.01, es decir que con probabilidad de error menor al 1%, por que a pesar de que hablamos de una muestra muy específica de alumnos en dichos puntajes, hablamos de la ausencia de una motivación intrínseca y sus bajos índices de autoestima.

Nos encontramos de acuerdo al análisis pre-categorial confirmado por el estadístico, que la mayoría de nuestra muestra se encontraba con una motivación al logro, pero sus índices de autoestima variaban, es decir podían encontrarse en índices de autoestima alta, media alta, media baja y baja, lo que viene a resaltar la credibilidad de fomentar la motivación intrínseca en nuestros jóvenes, ya que su impacto en los niveles de autoestima alta y media alta son más constantes.

5.4 Discusión.

Señalan que la autoestima se refiere a la confianza que tiene el sujeto en sí mismo, pudiendo tener una orientación positiva o negativa en la valoración que se hace. (Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero, 2011).

A pesar de la investigación existente, la autoestima es más que solo una orientación positiva o negativa en la cual efectivamente es una valoración del sujeto, pero detrás de esa orientación existen elementos como la auto-imagen y el auto-concepto que tienen una función importante para poder concluir en la autoestima.

Por otro lado:

... los estudios de la formación de interés en jóvenes que de acuerdo a las necesidades psicológicas básicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás lo cual según los autores es lo que motiva al comportamiento humano, que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo, el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar personal. (González-Cutre, Borges, Moreno & Conte 2008).

Las necesidades básicas del hombre logran que efectivamente se produzca una motivación del comportamiento. Como lo afirma Navarro, Ceja, Curioso y Arrieta (2014) la motivación se convierte en un proceso de toma de decisiones; la decisión a tomar es

si iniciar o no el esfuerzo, qué cantidad de esfuerzo invertir y por cuanto persistir en el mismo.

Así también, se anexan las tensiones identificadas en los documentos revisados en fuentes como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP) y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Sobre el tema de la autoestima y la motivación intrínseca se sintetizan en la tabla número 5.

Tabla N° 5.

Tensiones identificadas en la temática Motivación-autoestima.	
La autoestima como una condición innata del ser humano.	La autoestima como una condición adquirida por factores intrínsecos o extrínsecos.
Los valores, creencias y premisas que subyacen a su conducta.	La contraposición de los valores adheridos a la cultura mexicana, orientada patentemente a la familia, la independencia y la individualidad.
La baja-autoestima vista como una situación social.	La baja-autoestima vista por factores internos y extrínsecos del pensamiento de la persona.
La autoestima con correlación en la resiliencia del sujeto.	La autoestima con correlación en la motivación intrínseca del sujeto.
El ingreso a la universidad es una de las metas más importantes en la vida de los jóvenes.	No todos los jóvenes mantienen un interés y una persistencia necesaria para concluir la universidad y mucho se habla de la falta de motivación y compromiso.
La autoestima condiciona que el mismo estudiante formule una construcción mental nueva o que revise una previa.	Es el aprendizaje significativo lo que a los alumnos los mantiene con una positiva autoestima.
La motivación está relacionada con las metas de aprendizaje que tienen los estudiantes.	La motivación enfocada al logro determina el rendimiento académico.
La retroalimentación que los niños reciben de sus maestros impacta en el desarrollo de la autoestima.	La autoestima es la percepción valorativa del propio ser, de la manera propia de ser, de quién es uno, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran la

	personalidad.
La motivación positiva se asocia a Razones de motivación intrínseca.	La motivación positiva se asocia a Razones de competencias y protagonismo social.
La autoestima y el rendimiento se encuentran relacionados significativamente, a medida que son responsables de los éxitos y fracasos.	El nivel de autoestima es responsable de muchos éxitos y fracasos académicos.
La orientación de meta a la tarea a los niveles de motivación intrínseca.	La orientación de meta a la tarea a los niveles de motivación extrínseca.
La motivación intrínseca y a la no motivación una manifestación de diferencias culturales.	La motivación intrínseca y a la no motivación como constructo del pensamiento.
La tarea incrementa la motivación intrínseca y menor miedo al fallo.	La orientación al logro incrementa la motivación extrínseca.
Las aspiraciones intrínsecas de los sujetos varían en función del contexto cultural que se ve reflejado en el bienestar psicológico.	La relación entre la motivación intrínseca y el bienestar psicológico es invariante.

Fuente: COMIE 2009, 2011, 2013 y revistas nacionales 2008 y 2011.

Elaboró: Quezada V. (2015)

Capítulo VI Conclusiones.

Las conclusiones se han derivado de los análisis hechos en el presente estudio así como de toda la teoría encontrada y por supuesto de todo aquello que pudimos observar durante la aplicación de los test, sin duda se espera que todo lo encontrado sirva para aportar nuevo conocimiento y sirva como herramienta para estudios posteriores.

El primer análisis pre-categorial demuestra primeramente una de las situaciones del por que se decidió realizar la presente investigación, debido a que no existe una preocupación por parte de los educadores y los investigadores acerca de la forma en que los alumnos se encuentran motivados y hacia dónde está dirigida.

Me parece que si bien la educación es una responsabilidad compartida debería existir un interés profesional por enseñar la importancia de la motivación extrínseca e intrínseca y desarrollar, dada la influencia que tiene en nosotros, más puntualmente en la autoestima y sus implicaciones positivas y negativas que puede llegar a tener.

Cuando se habla de la autoestima y la motivación como constructos psicológicos del ser humano, entonces se puede afirmar que puede ser enseñada y desarrollada, y por tanto empezaríamos a prevenir dos situaciones, la primera sería advertir sobre aquellos estudiantes con baja autoestima y no permitir que llegue a situaciones como la depresión y el suicidio.

La segunda será el obtener un aprendizaje significativo en los estudiantes, en muchas ocasiones y es lamentable el observar como la mayoría de los estudiantes en este estudio se inclinaban por la motivación al logro, esto se debe a cuestiones meramente extrínsecas.

Que no es otra cosa que la forma errónea en que educamos a los jóvenes haciéndoles pensar que muy importante el obtener una buena nota o en algunas ocasiones realizamos incentivos de otra índoles ya sean económicos o materiales para que los jóvenes continúen con sus estudios.

Muchas veces nos preguntamos que podemos hacer por nuestros adolescentes para que no se pierden en tan difícil etapa, cuándo en muchas ocasiones debemos buscar que es lo que funciona para aquellos con una buena autoestima e intentar buscar imitar las formas en que se mantienen en los índices de autoestima media alta y alta.

Con nuestro estudio se comprueba que si bien existe una correlación entre la motivación al logro y la autoestima, es variable en cuanto a los índices autoestima, en cambio la motivación intrínseca logra mantenerse en un índice de autoestima alta y media alta.

En ese sentido se acepta la hipótesis que guio la presente investigación, en tanto que los puntajes más significativos de correlación nos permite probar que la motivación intrínseca tiene un mayor impacto en la autoestima que la motivación extrínseca.

Conforme al análisis estadístico que se realizo logramos concluir la correlación que se tiene por parte de la motivación intrínseca en la autoestima, por supuesto para llegar a dicho resultado se tuvo que comprobar si en verdad los instrumentos utilizados median lo que deseábamos medir.

Nuestro objetivo siempre fue comprobar el impacto de la motivación intrínseca en la autoestima de los adolescentes, debido a que se estaba consciente de que si existía relación pero al momento de profundizar en algo que hasta en su momento parecía trivial, fue sumamente enriquecedor.

Hasta hace unos años se creía que la motivación al logro, se trataba de una ley muy ligada a la autoestima en sus altos índices como se menciona en el estado del arte, sin embargo con este estudio comprobamos que se hace necesario reorganizar nuestros planteamientos respecto a la motivación y la autoestima continuamente a partir de futura evidencia empírica.

La razón del por que debemos actualizarlas se debe a que en nuestro caso la evolución constante del ser humano y sus tecnologías en específico las mass medias, van revolucionando nuestra forma de pensar y por supuesto influyen en nuestra autoestima.

Aunado a eso no considero descabellado que años próximos si no se pone un control sobre el asunto de lo medios masivos de comunicación, se obtendrá como resultado el hecho de tener a la auto-imagen por encima de la autoestima, y probablemente al volver aplicar test M.A.P.E II, obtendremos como resultado que el miedo al fracaso a aumentado en la frecuencia de alumnos con dichas características.

La importancia de la motivación intrínseca y su impacto en la autoestima, no solo queda demostrado sino que nos muestra los dividendos que nos puede traer y por supuesto el valor que adquiere cuando se trata de nuestros adolescentes, quedando pendiente por trabajar los siguientes puntos:

- La estandarización de pruebas que logren medir la autoestima y la motivación en nuestro país.
- El diseño de un nuevo modelo teórico, en donde se desarrolle la autoestima y a la motivación dentro del programa educativo en adolescentes.

- Seguimiento por medio de estudios de caso, para aquellos alumnos con correlación en miedo al fracaso y baja autoestima.
- Realización de este estudio a un nivel de mayor población para observar las variables y el reflejo de sus resultados.

Bibliografía.

Aberastury, A., Knobel, M., (2009). La adolescencia normal un enfoque psicoanalítico, 3º ed. editorial Paidós, México, p. 142-154.

Acosta, R. y Hernández, J. A., (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11) 82 - 95. Disponible en: <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>

Aguirre, F. A., (2009). DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN ADVENTISTA SALVADOREÑA. Universidad de Monte-Morelos, facultad de ciencias administrativas. P. 7-9

Alcocer, A.I., Canto, M.M., Aguiar, R., (2009). Conductas promotoras de autoestima de maestros de 2º de primaria, *Aprendizaje y desarrollo humano*, p. 1-11.

Álvarez, A., Sandoval, G., Velásquez, S., (2007). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia, Universidad Austral de Chile, P. 46- 48.

Álvarez-Solís, R. M. & Vargas-Vallejo, M. d. P. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2) 95-98. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48708210>

Anaya-Durand, A. & Anaya-Huertas, C., (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1) 5-14. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>

Ancer, L., Meza, C., Pompa, G.E., Torres, F., & Landero R., (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 1(16), 92-98.

Andrade, S., Sharone, M., (2007). La cultura alimentaria a través de creencias y autoimagen en adolescentes con normo peso y sobrepeso, México, p. (2-11) disponible en: <http://132.248.9.195/pd2007/0618609/Index.html>

Aragón, L. E., y Bosques, E., (2012). ADAPTACIÓN FAMILIAR, ESCOLAR Y PERSONAL DE ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2) 263-282. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29224159002>

Arechiga, C., Arellano, D., y Tapia, C.O., (2011). Motivación al logro en estudiantes universitarios de Guaymas, Sonora: un estudio descriptivo, *Aprendizaje y desarrollo humano*, p. 1-8.

Arrivillaga, C., y Curione, K., (2014). RELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES LICEALES DE MONTEVIDEO. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. P. 270-271.

Ávila, M.J., (2015), tesis: Fracaso escolar y autoestima en jóvenes de Nivel Medio Superior de Pachuca de Soto Hidalgo, México, p. (25-29). Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/410104482/Index.html>

Badillo, M., (2004). Factores de riesgo en trastornos alimentarios, autoimagen y relación con la madre en niños/as pre-escolares de 5 y 6 años de edad, México, p. (48-50) disponible en : <http://132.248.9.195/ppt2004/0337158/Index.html>

Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2) 197-207. Disponible en: <http://www.revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=243020637005>

Bleichmar, N. M., y Leiberman, C., (2010). *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y clínica*. 1ª edición. Editorial Paidós, México, p. 490 – 494.

Bravo, A.A., González, D., y Maytorena, M. (2011). Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios. *Aprendizaje y desarrollo humano*, p. 1-10.

Calleja, N., (2011). Inventario de escalas psicosociales en México 1984-2005. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de psicología, P. 13-15.

Cantú, I.L., (2009). La autoestima y su relación con la percepción del aprendizaje. Estudio cuantitativo y correlacional: el caso de los estudiantes de arquitectura de la UANL, *Aprendizaje y desarrollo humano*, p. 1-8.

Caño A. y Rodríguez C., (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. España, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol.12, Núm. 3, 389-403.

Cecchini, J. A., González, C., López, J. & Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2) 469-479. Disponible en: <http://www.revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=243020634010>

Craig, G.J. y Baucum, D., (2009). *Adolescencia: desarrollos físicos y cognoscitivo*. Desarrollo psicológico. 9ª ed. Editorial Pearson Hall, México, p. 345- 354.

Chavarría, N., (2013). La motivación laboral extrínseca y su relación con el fenómeno de rotación de personal de los ejecutivos telefónicos de Grupo Telemarketing Profesional Service (Grupo TPS), p. (16-20). Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0705220/Index.html>

Chiavenato, I., (2009). *Comportamiento organizacional la dinámica del éxito en las organizaciones*. Mc Graw hill, México, segunda edición, p. 236-265.

De Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M. A., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T.E., & Zacarías M., (2008). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 2(13), 205-210.

Espeland P., Kaufman G. y Raphael L. (2005). *Como enseñar autoestima*. 1ª ed. Editorial Pax, México, P. (VII – XI).

Esquivel, G., (2015). Influencia de la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos del Instituto del Valle, plantel Buenavista Tomatlán, p. 14-16.

Fenichel, O., (2009). Teoría psicoanalítica de las neurosis. 2ª Reimpresión editorial Paidós, México, p. 134 -141.

Freud S., (2006). Sigmund Freud obras completas. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. 2ª ed. Editorial amorrortu editores, Buenos Aires, Vol. 14, p. 65-98.

Goiz, G., (1998). Autoimagen de la mujer mexicana: un estudio comparativo de la mujer que labora en provincia a diferencia de las que lo hacen en el Distrito Federal, México, p. (25-30) disponible en: <http://132.248.9.195/pdbis/263180/Index.html>

González, J. A., Núñez, J. C., Glez., S. & García, M. S. (1997). Auto-concepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2) 271-289. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>

González, N. I., Valdez, J. L., y Zavala, Y. C., (2008). Resiliencia en adolescentes. Enseñanza e investigación en psicología, 1(13), 42-49.

Hernández, C.L., Sanmiguel M.F., y Rodríguez, M., (2010). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Aprendizaje y desarrollo humano*, universidad autónoma de Coahuila-unidad Torreón, p. 1-8.

Hernández, J.J., (2015). Motivación como principal influencia en la eficiencia o eficacia de los policías auxiliares asignados a un hospital general. P. 11-12

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M., (2010). Metodología de la investigación. 5ª ed. Editorial McGrawHill, México, p.34-587.

Horrocks, J. E., (2001). Psicología de la adolescencia. 8ª reimpresión, editorial Trillas, México, p. 33-50.

Lara, M., Verduzco, M., Acevedo, M., & Cortes, J., (1993), Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Cooper Smith para adultos, en población mexicana, 25(2) 247-255. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525207>

Lule, M.L., (2009). Qué piensan los estudiantes universitarios sobre su forma de enfrentar las tareas escolares: metas motivacionales y factores determinantes. *Aprendizaje y desarrollo humano*, p. 1-6.

Martín Cruz, N., Martín Pérez, V. y Trevilla Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (66) 187-211. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17413043009>

Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Gregorio, J. y Grijalvo, F. (2009). UN MODELO MOTIVACIONAL EXPLICATIVO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1) 41-50. Disponible en: <http://www.revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=243016317004>

Martínez, M. (1998) La autoimagen corporal y el auto-concepto de los adolescentes sometidos a rinoseptoplastia, México, p. (7-11) disponible en: <http://132.248.9.195/pdbis/269282/Index.html>

Martínez-Castro, N. (2012). El narcisismo... Freud y Lacan. *Colombia, Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 79 - 89. Disponible en: <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/EINarcisismo%26%238230%3B-Freud-y-Lacan.htm>

Mendoza, M., (2004), Diagnóstico de la autoestima de las estudiantes de la Universidad de las Américas- Puebla. P. 35-55. Disponible en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/mendoza_s_mf/capitulo_3.html

Meyer, R. K., (2010). La construcción iterativa de un instrumento para medir las tres actitudes centrales en la terapia de la imperfección ti. Disertación Doctorado. Departamento de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla, P. 124-128.

Montero, I. y Alonso-Tapia, J.(1992) Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II. En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 263-280). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica?. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (29) 105-112. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502904>

Moreno Murcia, J. A. & Conte Marín, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1) 43-52. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243029630004>

Moreno, J.A., Conte, L., Borges F., & González-Cutre, D.,(2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista mexicana de psicología*, 2(25), 305-313.

Moreno, J.A., Hernández, A., & González-Cutre, D.,(2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista mexicana de psicología*, 2(26), 213-223.

Navarro, J., Ceja, L., Curioso, F. & Arrieta, C. (2014). Cómo motivar y motivarse en tiempos de crisis. *Papeles del Psicólogo*, 35(1) 31-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77830184005>

Navas Martínez, L., Soriano Llorca, J. A. & Holgado Tello, F. P. (2012). Metas múltiples y rendimiento académico: Perfiles motivacionales en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1) 33-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030189003>

Ospina, J., (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp) 158-160. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>

Papalía, D.E., Wendkos, S., Feldman, R., (2010). *La adolescencia*. Desarrollo humano. 11ª ed. editorial Mc Graw Hill, Unidad santo Tomás, p. 407-416.

Reeve, J.,(2010). *Motivación y emoción*. 5ª ed. Editorial Mc Graw Hill, México, p. 81- 84.

Rice, F.P., (2010). *Desarrollo humano. Ciclo vital*. 2ª ed. Editorial Prentice hall, México, p. 328-335.

Rodríguez Vilchez, E. (2004). Construcción de la motivación hacia un tratamiento en la conducta adictiva. *Liberabit. Revista de Psicología*, (10) 22-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601004>

Sánchez, P., (2008). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socio-económica en Yucatán, describiendo sus habilidades cognitivas, su motivación al logro y su creatividad; así como sus características socio-demográficas y contextuales, *Aprendizaje y desarrollo humano*, p. 4-8.

Sandoval, L., (2010). Estudio comparativo en cuanto a la motivación intrínseca y extrínseca en los bailarines de 4 distintos tipos de baile, p. (19-30). <http://132.248.9.195/ptb2011/febrero/0666377/Index.html>

SEP, (2013). Dirección general de bachillerato. Consultado el 20 de mayo del 2014. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato.php>

Silva, A. (2008). Ser adolescente hoy. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(52) 312-332. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517520005>

Sotelo, M.A., (2009). Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios., p. 1-10.

Unicef, (2006). Vigía de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana: La adolescencia, número 3 año 2. Consultado el día 31 de julio del 2015. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/indice_adolescencia_mexico2006.pdf

Índice de tablas, gráficas y figuras.

Tabla N° 1. Campos temáticos asociados a la motivación intrínseca y autoestima.....	6
Tabla N° 2. El aprendizaje como consecuencia del impacto de la confianza en sí mismo.....	7
Tabla N° 3. Dimensiones valorativas propuestas por Schwartz (1992).....	11
Tabla N° 4. Abordaje metodológico de la formación de autoestima y motivación intrínseca.....	13
Tabla N° 5. Tensiones identificadas en COMIE y revistas nacionales	20
Tabla N° 6. Compilación de teorías de la adolescencia.....	35
Tabla N° 7. Índice de principales causas de muertes en adolescentes.....	44
Tabla N° 8. Adolescentes mexicanos que no asistieron a la escuela en 2004.....	44
Tabla N° 9. Enfoques y descripciones del psicoanálisis.....	46
Tabla N° 10. Teorías de la motivación.....	76
Tabla N° 11. Frecuencias y porcentajes.....	87
Tabla N° 12. Motivación por el aprendizaje en correlación con la escala de autoestima.....	89
Tabla N° 13. Escala 1 y 2 en correlación con la escala de autoestima.....	90
Tabla N° 14. Escala 1 y 2 en correlación con la motivación por el aprendizaje (D1)	91
Tabla N° 15. Motivación por el aprendizaje en correlación con el índice de autoestima alta.....	92
Tabla N° 16. Escala 2 (motivación intrínseca en correlación con la escala de autoestima).....	93
Tabla N° 17. Miedo al fracaso y su correlación con la autoestima.....	95
Gráfica N° 1. Población de estudios con temas relacionados a las dimensiones valorativas propuestas por Schwartz.....	10
Gráfica N° 2. Trabajos con los criterios de inclusión (motivación y autoestima).....	15
Gráfica N° 3. Grupos de segundo año.....	84
Gráfica N° 4. Primer acercamiento correlacional.....	86
Gráfica N° 5. Porcentajes de edad.....	88
Gráfica N° 6. Porcentajes de género.....	88
Figura N° 1. Modelo de proceso secuencial en el constructo de la motivación.....	55
Figura N° 2: Pirámide de Maslow: Jerarquía de necesidades (Maslow, 1943).....	63

Anexos.

Anexo A._ permiso de la dirección de psicología.



**Campus Cuernavaca, Morelos.
Notificación de proyecto de tesis.**

Lic. Olga María Salinas Ávila
Directora de la escuela de psicología y pedagogía.
Universidad Latina S.C.
Presente.

Por medio de la presente, me permito enviarte un cordial saludo, yo Víctor Ulises Quezada Uresti, con matrícula UNAM 411557049 perteneciente a la Escuela de Psicología y Pedagogía de la Universidad Latina, me complace informar que se ha seleccionado a los alumnos de segundo año de la preparatoria de la universidad latina campus Cuernavaca, para iniciar con la aplicación de test psicológicos (escala de motivación de Cooper Smith y el test M.A.P.E), con una duración aproximada de 25 minutos por test, durante el día 28 de agosto del año 2015.

Todo esto con fines de investigación, para la aportación de datos que se someterán al análisis y discusión de las temáticas establecidas por la metodología, en pro de resultados que beneficiarán a los adolescentes y a todos aquellos que se involucren en el desarrollo de los jóvenes.

Por tal motivo, se acepta que es un proyecto de tesis y que la información generada será resguardada bajo estricta confidencialidad sin ninguna responsabilidad para la directora de la escuela de psicología y pedagogía de la universidad latina, siendo necesario tener un consentimiento informado por parte de la dirección de la escuela de psicología y pedagogía.

Agradeciendo de ante mano la atención prestada, quedo de usted.
Víctor Ulises Quezada Uresti.



Firma de entrada.



Campus Cuernavaca, Morelos.
Carta de permiso de autorización.

Lic. Laura Villareal Peral
Directora de preparatoria
Universidad Latina S.C.
Presente.

Por medio de la presente, me permito enviarle un cordial saludo, esperando no importarle en ninguna de sus presentes actividades, yo *Víctor Ulises Quezada Uresti*, con matrícula UNAM 411557049 perteneciente a la Escuela de Psicología y Pedagogía de la Universidad Latina, me gustaría pedir la autorización para realizar a los alumnos de segundo año de preparatoria, durante el día 28 de agosto del año 2015, en los horarios que ustedes establezcan para la aplicación del test (escala de motivación de Cooper Smith y el test M.A.P.E), con una duración aproximada de 25 minutos por test.

Todo esto con fines de investigación, para la aportación de datos que se someterán al análisis y discusión de las temáticas establecidas por la metodología, en pro de resultados que beneficiarán a los adolescentes y a todos aquellos que se involucran en el desarrollo de los jóvenes.

Por tal motivo, se acepta que es un proyecto de tesis y que la información generada será resguardada bajo estricta confidencialidad sin ninguna responsabilidad para la directora de preparatoria de la universidad latina, siendo necesario tener un *consentimiento informado* por parte de la dirección de preparatoria.

Agradeciendo de ante mano la atención prestada, quedo de usted.

Víctor Ulises Quezada Uresti.

Firma de enterada.

Laura Villareal P.
Dirección de Preparatoria.

CUESTIONARIO M.A.P.E. II

Nombre:

fecha:

Grado:

grupo escolar:

Edad:

sexo:

Institución:

Instrucciones: Contestar todos los reactivos en la hoja de respuestas, recuerda no hay respuestas correctas o incorrectas, y solo debes contestar con una (✓) en uno de los incisos **SI** O **NO**, por tanto solo te pedimos que seas sincero al momento de responder, por tu ayuda y comprensión, muchas gracias.

PREGUNTAS:	SI	NO
1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.		
2. Las tareas demasiado difícil las echo de lado con gusto.		
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.		
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.		
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce gran ansiedad.		
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.		
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.		
8. Antes de dar comienzo a una tarea difícil, creo muy frecuentemente que me irá mal.		
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide y no más.		
10. Ya cuando iba a la escuela (secundaria) me propuse llegar muy lejos.		
11. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.		
12. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.		
13. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.		
14. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.		
15. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como se debe.		
16. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.		
17. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.		
18. El estar nervioso me impulsa a rendir más.		
19. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.		
20. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.		
21. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.		
22. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.		
23. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.		
24. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.		
25. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.		
26. Lo más difícil para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.		
27. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.		

28. Creo que soy una persona ambiciosa.		
29. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.		
30. Los fracasos me afectan mucho.		
31. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.		
32. He sido considerado siempre como muy ambicioso.		
33. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.		
34. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.		
35. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.		
36. Hago lo posible por rehuir a los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir		
37. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.		
38. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.		
39. Mis amigos alguna vez dicen que soy un vago.		
40. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.		
41. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.		
42. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.		
43. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.		
44. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.		
45. Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que hago normalmente.		
46. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.		
47. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.		
48. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.		
49. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.		
50. Trabajo únicamente para ganarme la vida.		
51. Cuanto más difícil se torna una tarea, más me animo a hacerme con ella.		
52. Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago.		
53. Cuando me encuentro en una situación comprometida, me siento nervioso. Cuando comienzo a realizar la prueba, desaparece el nerviosismo.		
54. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.		
55. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.		
56. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superar mis estudios.		
57. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se puede abarcar.		
58. No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.		
59. Es estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.		
60. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.		
61. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.		
62. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.		
63. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.		
64. Me gusta estar haciendo varias cosas a la vez.		
65. Soy una persona que trabaja demasiado.		

66. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor me rindo.		
67. En el colegio siempre he tenido fama de vago.		
68. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.		
69. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.		
70. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.		
71. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.		
72. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.		
73. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.		
74. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitar esa situación.		

NOMBRE:

PUNTUACIONES.								
ESCALAS						DIMENSIONES		
E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:
CENTIL	CENTIL	CENTIL	CENTIL	CENTIL	CENTIL	CENTIL	CENTIL	CENTIL
:	:	:	:	:	:	:	:	:

D1= ESCALA 1+ ESCALA 2+ (12- ESCALA 6)

D1=

D2 = ESCALA 3+ESCALA 5.

D2=

D3= ESCALA 4.

D3=

Anexo D._ Escala de autoestima de Coopersmith.

Nombre:		Grado escolar:
Edad:	Escolaridad:	Género:

Instrucciones: A continuación se demuestran unas frases las cuales describen los sentimientos de las personas. Elige cuales son características tuyas marcando con una (✓) la casilla que se identifique con tu respuesta, ya sea **SÍ** o **NO**, dependiendo de tu sentir. No hay respuestas buenas ni malas y toda información proporcionada será de carácter de investigación.

¡Gracias por tu apoyo y sinceridad!

Preguntas.	SI	NO
1._ Generalmente los problemas me afectan poco.		
2._ Me cuesta mucho trabajo hablar en público.		
3._ Si tuviera la oportunidad cambiaria muchas cosas de mí.		
4._ Puedo tomar una decisión fácilmente.		
5._ Soy una persona simpática.		
6._ En mi casa me enojó fácilmente.		
7._ Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo.		
8._ Soy popular entre las personas de mi edad.		
9._ Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos.		
10._ Me doy por vencido fácilmente.		
11._ Mi familia espera demasiado de mí.		
12._ Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		
13._ Mi vida es muy complicada.		
14._ Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas.		
15._ Tengo mala opinión de mí mismo(a)		
16._ Muchas veces me gustaría irme de mi casa.		
17._ Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo.		
18._ Soy menos bonita/guapo que la mayoría de la gente.		
19._ Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		
20._ Mi familia me comprende.		
21._ Los demás son mejor aceptados que yo.		
22._ Frecuentemente siento que mi familia me presiona.		
23._ Con frecuencia me desanimo en lo que hago.		
24._ Muchas veces me gustaría ser otra persona.		
25._ Se puede confiar muy poco en mí.		

Anexo E._ **Indicadores correlacionales, obtenidos del programa estadístico SPSS, aquellos marcados con rojo son los indicadores más altos, lo marcados con azul son los más bajos.**

Variable 1	En correlación con	R = correlación Pearson. S= significancia.
Motivación por el aprendizaje (D1).	Escala de autoestima (0 a 100).	r= .217 S=.016
Motivación por el resultado (D2).	Escala de autoestima (0 a 100).	r=.017 S=.854
Miedo al fracaso (D3).	Escala de autoestima (0 a 100).	r= -.497 S= .00
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Escala de autoestima (0 a 100).	r=.039 S=.666
Motivación intrínseca (escala 2).	Escala de autoestima (0 a 100).	r=.071 S=.438
Ambición (escala 3)	Escala de autoestima (0 a 100).	r= -.019 S=.837
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Escala de autoestima (0 a 100).	r= -.497 S= .00
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Escala de autoestima (0 a 100).	r=.057 S=.534
Vagancia (escala 6)	Escala de autoestima (0 a 100).	r= -.446 S= .00
Autoestima baja (0 – 24)	Escala de autoestima (0 a	r=1.00

	100).	S=.00
Autoestima media baja (25 - 49)	Escala de autoestima (0 a 100).	r=1.00 S=.00
Autoestima media alta (50 - 74)	Escala de autoestima (0 a 100).	r=1.00 S=.00
Autoestima alta (75 - 100)	Escala de autoestima (0 a 100).	r=1.00 S=.00
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Motivación por el aprendizaje (D1)	r= .718 S=.00
Motivación intrínseca (escala 2)	Motivación por el aprendizaje (D1)	r= .718 S=.00
Ambición (escala 3)	Motivación por el aprendizaje (D1)	r=.186 S=.040
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Motivación por el aprendizaje (D1)	r= -.200 S= .027
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Motivación por el aprendizaje (D1)	r=.172 S=.057
Vagancia (escala 6)	Motivación por el aprendizaje (D1)	r= -.598 S= .000
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Motivación por el resultado (D2).	r=.329 S=000
Motivación intrínseca (escala 2)	Motivación por el resultado (D2).	r=.023 S=.802

Ambición (escala 3)	Motivación por el resultado (D2).	r=.833 S=.000
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Motivación por el resultado (D2).	r=.060 S=.507
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Motivación por el resultado (D2).	r=.770 S=.000
Vagancia (escala 6)	Motivación por el resultado (D2).	r= -.004 S= .963
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Miedo al fracaso (D3).	r=.038 S=.673
Motivación intrínseca (escala 2)	Miedo al fracaso (D3).	r= -.115 S= .207
Ambición (escala 3)	Miedo al fracaso (D3).	r=.065 S=.478
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Miedo al fracaso (D3).	r=1.000 S=.0000
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Miedo al fracaso (D3).	r=.016 S=.862
Vagancia (escala 6)	Miedo al fracaso (D3).	r=.452 S=.000
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Autoestima baja (0 - 24)	r=.084 S=.818
Motivación intrínseca (escala 2)	Autoestima baja (0 - 24)	r=.270 S=.450

Ambición (escala 3)	Autoestima baja (0 - 24)	r=.193 S=.594
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Autoestima baja (0 - 24)	r= -.845 S= .002
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Autoestima baja (0 - 24)	r= .644 S=.045
Vagancia (escala 6)	Autoestima baja (0 - 24)	r= -.273 S= .446
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.076 S= .742
Motivación intrínseca (escala 2)	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.074 S= .749
Ambición (escala 3)	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.447 S= .042
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.281 S= .217
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Autoestima media baja (25 - 49)	r=.060 S=.796
Vagancia (escala 6)	Autoestima media baja (25 - 49)	r=.388 S=.083
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.063 S= .675
Motivación intrínseca (escala 2)	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.120 S= .420

Ambición (escala 3)	Autoestima media alta (50 - 74)	r=.216 S=.145
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.039 S= .796
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.123 S= .408
Vagancia (escala 6)	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.312 S= .033
Alta capacidad de trabajo y rendimiento (escala 1).	Autoestima alta (75 - 100)	r= .233 S=.123
Motivación intrínseca (escala 2)	Autoestima alta (75 - 100)	r=.116 S=.446
Ambición (escala 3)	Autoestima alta (75 - 100)	r=.174 S=.253
Ansiedad inhibitoria del rendimiento (escala 4)	Autoestima alta (75 - 100)	r= -.150 S= .325
Ansiedad facilitadora del rendimiento (escala 5)	Autoestima alta (75 - 100)	r= -.014 S= .929
Vagancia (escala 6)	Autoestima alta (75 - 100)	r=.074 S=.631
Motivación por el aprendizaje (D1)	Autoestima baja (0 - 24)	r=.238 S=.508
Motivación por el resultado (D2)	Autoestima baja (0 - 24)	r=.623 S=0.54

Miedo al fracaso (D3)	Autoestima baja (0 - 24)	r= -.845 S= .002
Motivación por el aprendizaje (D1)	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.179 S= .437
Motivación por el resultado (D2)	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.287 S= .207
Miedo al fracaso (D3)	Autoestima media baja (25 - 49)	r= -.281 S= .217
Motivación por el aprendizaje (D1)	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.027 S= .858
Motivación por el resultado (D2)	Autoestima media alta (50 - 74)	r=.059 S=.693
Miedo al fracaso (D3)	Autoestima media alta (50 - 74)	r= -.039 S= .796
Motivación por el aprendizaje (D1)	Autoestima alta (75 - 100)	r=.166 S=.276
Motivación por el resultado (D2)	Autoestima alta (75 - 100)	r=101 S=.510
Miedo al fracaso (D3)	Autoestima alta (75 - 100)	r= -.150 S= .325