

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**AUTOESTIMA ESCOLAR EN ALUMNOS DEL BACHILLERATO GENERAL Y
DEL BILINGÜE PROGRESIVO**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

PRESENTA:

ESTHER GONZÁLEZ CORTÉS

DIRECTOR DE TESIS

DRA. MARÍA ELENA URDIALES IBARRA

MONTERREY, N. L., NOVIEMBRE 2012

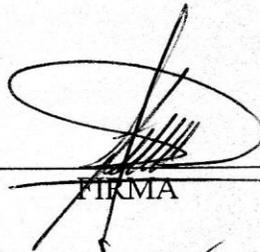
**COMITÉ ACADÉMICO DE MAESTRIAS DE POSGRADO DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGIA DE U.A.N.L.
P R E S E N T E.-**

Por la presente nos dirigimos a ustedes para comunicarles que, después de haber revisado las correcciones sugeridas al PRODUCTO INTEGRADOR titulado " Autoestima
Escolar en Alumnos del Bachillerato General y del Bilingüe Progresivo

presentado por el (a) alumno (a), Esther González Cortés
de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior, lo consideramos **ACEPTADO**
para su defensa.

Sin otro asunto de momento, quedamos a sus órdenes,

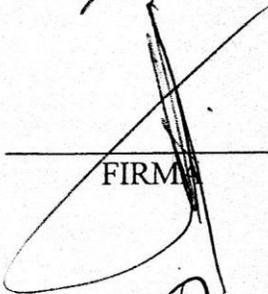
Dra. María Elena Urdiales Ibarra
NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS



FIRMA

2/Nov/2012
FECHA

Dr. José Cruz Rodríguez Alcalá
NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS



FIRMA

Nov. 2/2012
FECHA

Mtra. María Esther Rea Barajas
NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS



FIRMA

9/1 NOV/2012
FECHA

DEDICATORIA

A Dios, el creador y sostén de mi vida.

*A mis padres, Sr. Anacleto González Galván y
Sra. Esther Cortés Guillén, quienes primero creyeron en mí.*

*A mi amado esposo y mejor amigo
Ephraim Gabriel Guerrero Miranda*

*A quienes son la inspiración y motivación de mi vida,
mis hijos Hiram Alejandro y Vania Lisseth.*

AGRADECIMIENTOS

Gracias SEÑOR por ser mi ayudador en todo, por ser mi fortaleza y porque en mis alturas me haces andar.

Papá gracias por tu ejemplo y tus enseñanzas; gracias porque me enseñaste que las limitaciones no determinan el rumbo de nuestras vidas y que podemos hacer frente a los retos que se nos presentan. Gracias porque cuando fue necesario tuviste el valor, la voluntad y el amor por tu familia para hacer cambios en tu vida que hoy, para mí, son el mayor testimonio y ejemplo de amor a Dios y a la familia. Gracias por tu permanente apoyo.

Mamá gracias por tu paciencia, apoyo y sabios consejos. Eres mi más grande ejemplo de lo que significa ser madre y esposa. Por tu valentía y por el amor con que cuidaste y sigues cuidando de tu familia. Gracias por tus horas extra de “niñera”.

Ephraim gracias por tu apoyo incondicional por tu paciencia y amor. Gracias por ser y estar. Por tomar mi mano y ponerte a la brecha. Y definitivamente por todas esas veces que me dijiste: ¿En qué te ayudo?

Alex y Vania, los amo con todo mi corazón. Llenan mi vida y hoy agradezco a Dios por la oportunidad de bendecirme con la dicha de ser su madre. Gracias mis pequeños por sus besos y abrazos y por ser mi más grande inspiración.

Maestro Alcides Martínez de la Cruz gracias por tu apoyo y confianza. Gracias por tu sensibilidad, empatía y sobre todo tu comprensión no solo para conmigo sino para con todas las mujeres que formamos parte de tu equipo de trabajo.

Dra. María Elena Urdiales mi profundo y eterno agradecimiento. Fuiste la persona clave en la realización de este trabajo y si me dieran a elegir asesor otra vez serías mi primera opción. Eres una persona de gran calidad humana y aprendí mucho de ti. Gracias por tu paciencia y ayuda.

Carolina Gómez, Martha Isabel Olivares y Lupita Cavazos, es verdad que los amigos se cuentan con los dedos de una mano y le doy gracias a Dios por haberlas puesto en mi camino y poder contar con ustedes, gracias por sus porras, apoyo y por ser mis amigas, las quiero.

Gracias a mis maestros de la maestría por la pasión y dedicación con que me enseñaron y dejaron huella en mi vida.

Gracias a mis alumnos de la preparatoria 14 por su participación y apoyo. Porque a diario me retroalimentan y me motivan para ser una mejor maestra y ejemplo. Gracias chicos por su energía que me inspira.

De manera muy especial mi agradecimiento a la Lic. Jessica Paola Obregón por su aportación a este trabajo, gracias por haber respondido siempre a mis mails.

Resumen

Los programas de Educación Bilingüe y de la enseñanza de una segunda lengua en las escuelas del nivel medio superior, representan hoy día parte de las estrategias dirigidas a desarrollar un perfil del estudiante más adecuado a las exigencias de la sociedad del conocimiento y con una mejor proyección a nivel internacional y global. Estos programas de enseñanza bilingüe han implicado importantes retos tanto para estudiantes como para docentes e instituciones encargadas de su implementación y desarrollo. Para tener un mejor conocimiento de las cualidades particulares de los estudiantes con instrucción bilingüe, se realizó un estudio exploratorio que tiene como objetivo determinar la autoestima escolar en dos grupos muestra, uno del bachillerato bilingüe progresivo y otro del bachillerato general, con el fin de compararlos. En el estudio participaron 158 estudiantes de una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León a quienes se les aplicó el test denominado de Aysén para determinar la autoestima escolar. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que si bien existe una tendencia a que los estudiantes del bachillerato bilingüe tengan un nivel alto de autoestima, la diferencia no es estadísticamente significativa entre los grupos muestra. Se concluye que la autoestima escolar no puede desligarse de otras dimensiones del autoconcepto para considerarla relevante por si sola para diferenciar significativamente los grupos bilingües y no bilingües.

Palabras clave: Autoconcepto, autoestima escolar, bachillerato bilingüe, Test de Aysén.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
Resumen	VI
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	IX
CAPÍTULO 1	1
Introducción.....	1
Definición del problema	1
Objetivos.....	6
Hipótesis	6
CAPÍTULO 2	8
Marco Teórico	8
2.1 La autoestima, su especificación y carácter multidimensional.....	8
2.2 La autoestima en la adolescencia.....	12
2.3 La autoestima escolar	15
2.4 Estado actual de la investigación de la autoestima y su relación con la enseñanza bilingüe	24
CAPÍTULO 3	28
Método.....	28
a) Participantes	28
b) Instrumentos	30
c) Procedimiento.....	31
CAPÍTULO 4	32
Resultados.....	32

CAPÍTULO 5	35
Discusión y Conclusión	35
CAPÍTULO 6	41
Referencias	41
CAPÍTULO 7	50
Anexos	50
Anexo 1. Test de Aysén.....	50

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 3.1	Participantes en el estudio.....	28
Tabla 4.1	Frecuencias y porcentajes en los niveles de autoestima por tipo de bachillerato.....	32
Tabla 4.2	Rangos de niveles de autoestima para cada tipo de bachillerato.....	33
Tabla 4.3	Análisis comparativo de los niveles de autoestima para cada tipo de bachillerato.....	33

Figuras

Figura 2.1	Estructura del autoconcepto	19
Figura 2.2	Principales variables del contexto académico relacionadas con la autoestima.....	22

CAPÍTULO 1

Introducción

Definición del problema

Para elevar la calidad de la educación en todos los niveles se requiere poner atención a diversos aspectos que representan verdaderos desafíos para los gobiernos y las autoridades educativas a nivel nacional e internacional. La situación general de la educación ha requerido se establezcan políticas y programas con objetivos y estrategias contundentes que permitan no solo elevar los niveles de rendimiento escolar sino también disminuir el rezago y la deserción, así como incrementar la calidad de la educación integral que reciben los estudiantes.

En nuestro país, el Plan de Desarrollo 2007 – 2012, establece que la calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. En México se han realizado importantes avances en cuanto a la cobertura y equidad de la educación principalmente en el nivel básico, pero existen asignaturas pendientes en relación al nivel medio superior. En cuanto al rendimiento académico la prueba ENLACE reporta que los estudiantes de bachillerato se ubican en los niveles de insuficiente y elemental, el 45.7% de los sustentantes de la prueba en el área de habilidad lectora y el 75.3% en habilidad matemática. Particularmente en el estado de Nuevo León la prueba ENLACE reporta que el 46.3% de los sustentantes se ubican en los niveles de insuficiente y elemental el área de habilidad lectora y el 71.1% en habilidad matemática.

En relación a las estadísticas mencionadas el gobierno federal estableció diversos objetivos y estrategias en su Plan de Desarrollo para mejorar la calidad educativa atendiendo a cada uno de los rubros antes mencionados. Por su parte universidades públicas y privadas, así como instituciones educativas y organismos interesados en elevar los niveles educativos a nivel nacional han emprendido acciones encaminadas a reformar la educación media superior y superior para favorecer los programas centrados en el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la innovación y flexibilidad educativa, así como una proyección internacional y global.

Con respecto a lo anterior la Universidad Autónoma de Nuevo León estableció su visión 2012 donde estipula una reforma curricular para el Nivel Medio Superior además de integrar un nuevo perfil del egresado más acorde a las necesidades de la sociedad del conocimiento. En este sentido, plantea el firme propósito de educar integralmente estudiantes que desarrollen todo su potencial intelectual y personal para que contribuyan en el avance de la sociedad a nivel nacional e internacional. Dicho propósito se refrenda y amplía en su Visión 2020.

La nueva oferta educativa incluye el bachillerato bilingüe, bachillerato bilingüe progresivo y bachillerato técnico bilingüe progresivo los cuales implican una carga extra en créditos enfocados al desarrollo de competencias de comunicación primordialmente en inglés y francés para formar estudiantes con una proyección internacional y global. Esta visión de proyectar a las Instituciones de Educación Superior, específicamente la Universidad Autónoma de Nuevo León hacia una visión integral y de clase mundial está pensada con base a una visión de largo alcance dada la necesidad de crear ciudadanos

planetarios que puedan dar respuesta a situaciones de carácter global y regional; por lo tanto, el situar opciones de desarrollo para los estudiantes se vuelve una realidad oportuna.

En relación a la oferta educativa bilingüe la UNESCO en sus directrices sobre educación y lenguaje menciona que hay ciertos principios básicos comunes en todos los documentos, convenios y recomendaciones producidos en el campo de la educación multilingüe y representan la diversidad de pensamiento en este complejo y retador asunto. Dichos principios se refieren específicamente al apoyo de la educación en la lengua materna como medio para proveer calidad educativa así como la educación bilingüe y/o multilingüe para proveer equidad en las sociedades lingüísticamente diversas y apoya el lenguaje como un componente esencial de la educación intercultural (King 2003).

A nivel local, en el estado de Nuevo León el Programa Regional de Competitividad e Innovación Nuevo León Competitivo (2005) afirma que uno de los factores importantes que debe contemplar la educación en México si se quiere lograr el éxito en la competitividad a nivel global es la enseñanza del idioma inglés, siendo este uno de los aspectos vertebrales de la formación en la sociedad del conocimiento; ya que si bien es cierto que la educación bilingüe y/o la enseñanza de una segunda lengua representa ventajas importantes para quienes la adquieren, pareciera ser que se ha creado una expectativa social de valor y utilidad hacia la misma, que incide en la percepción propia del estudiante; y que también representa retos importantes a superar no solo por alumnos sino también por las propias instituciones encargadas de la implementación y mejoramientos de dichos programas educativos.

De la Garza Camacho (2010) investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe de la UANL, destaca que aprender una lengua extranjera es un proceso que involucra varios factores tales como la motivación, la metacognición, la edad, el nivel socioeconómico y cultural, el contexto educativo en el que se desarrolla este aprendizaje incluyendo los de la Institución donde estudia, los conocimientos previos de la lengua y de aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otros. Sigue señalando que a estos aspectos se deben sumar también el dominio del léxico y la gramática, la competencia comunicativa, la fluidez, entonación y pronunciación, el grado de comprensión oral y escrita, el aspecto transcultural.

Como una referencia de estudios sobre la percepción de valor social y autovalorativa que se hace a nivel respecto a la expectativa social y autoestima de quienes dominan una lengua extranjera, desde un ámbito distinto al escolar, podemos citar como ejemplo un estudio de Abrahams (2004) en una cárcel, donde los reclusos aprendían inglés. Los efectos mostraban un significativo aumento en la autoestima de los presos, en sus relaciones sociales y en su dominio del idioma inglés como lengua secundaria. Obviamente no se pueden generalizar estos hallazgos; sin embargo resultaría interesante valorar los efectos que tiene en personas que estudian inglés en ámbitos como el educativo.

A nivel institucional, el impacto de una educación bilingüe, así como los retos de su implementación y de los logros que buscan alcanzarse con ello varía primeramente desde el contexto sociocultural al que se dirige, pudiendo afectar tanto la expectativa social de aquella persona que estudia una educación bilingüe como su autoestima. Un ejemplo binacional es el estudio de Cortez y Jáuregui, (2004), que hacen notar la diferencia de

percepción que tienen en una educación bilingüe las familias de la franja fronteriza norte del país; cuando se trata de familias México – americanas el bilingüismo es percibido como un factor de peligrosidad en la pérdida de su identidad étnica y lengua materna; mientras que en las familias netamente mexicanas de la frontera, la percepción es en el sentido de una ventaja incidiendo en sus autoestimas de manera positiva sin sentir la vulnerabilidad que experimentan las familias México– americanas.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el estudio del impacto que tiene la implementación de programas de educación bilingüe es un tema que merece estudio. Aquí nos ocuparemos de una parte de este gran campo que es explorar determinadas características de aquellos grupos del bachillerato bilingüe y compararlas con las del grupo del bachillerato general, con el propósito de tener un mejor conocimiento de los estudiantes que nos permitan comprender en futuros estudios las causas de sus diferentes desempeños, comportamientos y necesidades.

De todas las características que se consideran importantes para el buen desarrollo académico y que contribuyen a la educación integral y de perspectiva global, que genera una expectativa social y autovalorativa; se ha optado por analizar el nivel de autoestima escolar como un punto de partida para posteriores estudios. Por lo tanto nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias significativas en la autoestima escolar en los estudiantes del bachillerato general y del bilingüe progresivo de la preparatoria 14 de la UANL?

Objetivos

En conformidad con la pregunta de investigación, este estudio se plantea como objetivo general analizar el nivel de autoestima escolar en alumnos del bachillerato general y el bachillerato bilingüe progresivo, de lo cual se desprenden los siguientes objetivos específicos de investigación:

- Determinar el nivel de autoestima escolar en los alumnos del bachillerato general y bachillerato bilingüe progresivo.
- Comparar los niveles de autoestima escolar en los alumnos del bachillerato general y bachillerato bilingüe progresivo.

Hipótesis

Dada la pregunta de investigación se trabajará con las siguientes hipótesis:

- H1: Los alumnos del bachillerato bilingüe progresivo tienen mayor nivel de autoestima escolar que los del bachillerato general.
- H0: Los alumnos del bachillerato bilingüe progresivo no tienen mayor nivel de autoestima escolar que los del bachillerato general.

Este estudio se justifica en la necesidad de conocer los aspectos afectivos que pudieran incidir de alguna manera en el aprendizaje. Melcón y Melcón (1991) refieren que la pedagogía debe advertir aquellos elementos que supongan un obstáculo en la educación integral de los estudiantes. Esta educación integral requiere un genuino interés del docente y de la propia institución educativa por conocer el estatus de sus estudiantes procurando identificar aquellas necesidades y áreas de oportunidad que se requieren superar en la

trayectoria escolar. La importancia de dicho estudio es la prognosis que determina la autoestima escolar de ambos bachilleratos para realizar un análisis comparativo a fin de obtener información útil para el diseño posterior de estrategias y programas de intervención, así como modificación de planes y objetivos de estudio según el contexto del alumnado.

Cabe mencionar que las preparatorias de la UANL han implementado o están en proceso de implementar programas de asesorías, tutorías, orientación vocacional y cursos de regularización, los cuales procuran no solo la formación integral de los estudiantes sino también favorecen una conexión positiva con la institución, la cual incide tanto en el aprovechamiento escolar como en la permanencia en la institución educativa (Arguedas y Jiménez, 2007); por ello se considera que este estudio puede reflejar información que aporte para el adecuado funcionamiento esos programas.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

En seguida se describe el estado actual de las variables que enmarcan el planteamiento del problema. En un primer momento se definirá y caracterizará la noción de autoestima y su relación con variables que inciden en el rendimiento escolar y éxito académico. Posteriormente se contextualizará dentro del desarrollo del ser humano en la etapa de la adolescencia; y finalmente se establecerá la relación con la enseñanza bilingüe.

2.1 La autoestima, su especificación y carácter multidimensional

Podemos encontrar una gran polisemia en torno a estos conceptos, muchas veces diferenciados por el enfoque o énfasis que se haga en los aspectos de la personalidad que se quieran resaltar, así hay enfoques que se distinguen por atender mejor a las habilidades personales y otros por las sociales, sin embargo, hoy día es ampliamente aceptado que estos constructos tienen una expresión multidimensional en todos y cada uno de los aspectos vitales de un individuo. Al efecto, hacemos revista de algunas definiciones y alcances de los términos aquí mencionados.

Printrich y Schunk (2006), conciben la autovalía, relacionada con la autoaceptación, como la evaluación de sí que hace el individuo; destacando que no debe confundirse con las percepciones de competencia que son cognitivas; sino que es una reacción afectiva que, relacionada con apreciaciones concretas de autovalor en áreas

específicas, componen el autoconcepto general. En esta misma línea, el autoconcepto, según González, Valle, Núñez y González (1996) asume que designa las percepciones y creencias que una persona tiene respecto a sí mismo en diversas áreas. Villasmil (2010) refiere que el autoconcepto incluye las valoraciones y cogniciones vinculadas a áreas determinadas del sí mismo, la comprensión del sí mismo ideal y un sentido de evaluación global, la autoestima general.

González – Pineda et al (1997), establece que el autoconcepto está integrado por un aspecto descriptivo y uno valorativo; el primero llamado autoimagen haciendo referencia a cómo se percibe la persona y el segundo, denominado autoestima refiere a cómo se valora la autoimagen de la persona. Así, los autores consideran el carácter multidimensional del Autoconcepto, por ejemplo, una persona puede definirse como inteligente, obsesivo, responsable y listo, pero a la vez tener una valía pobre al percibir y sentir que esto no es suficiente para desenvolverse con los demás, entonces su autoestima se consideraría baja.

Continuando con el punto anterior, una definición muy nítida de autoestima es la dada por Cano (2010) cuando dice que la autoestima es el sentido que cada uno tiene de su propia valía personal; poniendo a vista la diferencia específica de la autoestima como una valoración en el autoconcepto. En apoyo de lo anterior, Woolfolk (2010) define el autoconcepto como estructura cognoscitiva que enuncia las creencias acerca de quién cree la persona que es; mientras que la autoestima es una reacción afectiva, es decir un juicio acerca de quién se es. Volviendo con el ejemplo del párrafo anterior y ubicándolo ahora en el contexto de bachillerato pudiera encontrarse alumnos que consideran que son buenos para el estudio, que son aptos para hablar con otros en el idioma inglés, que son listos por tener capacidad de leer en otra lengua a la suya, todo lo antes mencionado refiriéndose al

Autoconcepto; pero que el valor que le dan a lo que hacen es poco, y evalúan de manera global o específica su actuar como pobre y su autoestima es baja, o por el contrario, le dan un valor positivo a lo anterior valorando su autoestima como alta.

Por otro lado, Naranjo (2007) considera la autoestima desde dos dimensiones complementarias; una actitudinal con tres componentes, que son la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza; y otra conductual y observable con tres componentes, el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización; cada una con metas de desarrollo personal específicas y medibles. Como puede observarse, Naranjo al igual que Cano (2010) y González-Pineda et al (1997) refieren el carácter multidimensional de la autoestima, por lo que su estudio requiere un análisis minucioso de los elementos que lo integran; sin embargo, continúan destacando independientemente de los modelos que cada autor refiere el carácter cognitivo, valorativo y conductual de los mismos.

Antes de exponer la importancia de considerar la autoestima como variable psicológica central en la educación de los adolescentes, se diferenciará dicha noción del autoconcepto dado que carácter multidimensional. De entrada, Cava y Musitu (2000) comentan que si bien el autoconcepto es distinto de la autoestima en la conceptualización, es imposible segregarlos al momento de aplicar instrumentos de medida; lo anterior ya que las enunciaciones de autopercepción que hace el individuo de sí mismo no pueden ser sino valoradas por el mismo.

Existen muchos abordajes sobre los términos autoconcepto y autoestima, algunos no hacen ninguna diferencia entre ellos mientras que otros marcan claramente una subordinación de este para con aquél. Existen perspectivas de definición antropológicas y psicosociales, por lo tanto se hará alusión a aquellas que se consideran aportan una

perspectiva más constructiva de dichos términos. En este punto, establecemos pues que la autoestima como juicio del sujeto respecto de su propia valía es especie del autoconcepto, y este se presenta como un aspecto multidimensional que se refleja en diversos ámbitos de la vida del sujeto.

En una perspectiva antropológica que parece un enfoque interesante, Ortega, Mínguez y Rodas (2000), señalan que las definiciones de autoestima tienen comúnmente origen social y se aprende en la interacción con personas significativas; hablando así de una teoría de espejo, en base al refuerzo de experiencias positivas y negativas; pero además establecen que en la etapa madura del ser humano, la autoestima no se funda principalmente en lo socialmente esperado como refuerzo; sino por autovaloración, al sentirse moralmente satisfecho. Este punto de vista es muy valioso, ya que si bien es cierto el adolescente no es un adulto que puede autovalorarse desde la perspectiva madura, Coleman y Hendry (2003), describiendo el enfoque de Piaget y Kohlberg, enfatizan que el adolescente comienza a adentrarse en el mundo de los pensamientos morales, por lo que una buena autoestima está cifrada no solo en capacidades y habilidades socio-afectivas y físicas, sino en principios y valores morales.

Por otro lado, en la perspectiva psicopedagógica Garduño, Guerra y Sánchez (2009) ponen de relieve el componente afectivo personal del conocimiento como su motor, sosteniendo que lo que aprendemos acerca de la realidad es cernido por los sentimientos y emociones que percibimos en cada aprendizaje; y en base a ello rechazamos o aceptamos nuevas experiencias con grados de confianza o temor. Durante la socialización, se forman las tendencias, los afectos y lo que cada uno considera valioso, integrándose en el sistema de normas y valores personal. La mención del aspecto evolutivo o dialéctico de la

autoestima también la destaca aunque de manera más sombría Prinrich y Schunk (2006) al citar a Harter (1999) quien sostiene que la autoestima se deteriora a lo largo del desarrollo, y en particular en la adolescencia.

2.2 La autoestima en la adolescencia

Antes de profundizar en la dimensión escolar como componente de la autoestima, se considera importante reflexionar sobre la etapa de la adolescencia debido a que este estudio se enfoca en estudiantes que se encuentran en esta etapa del ciclo vital. Este análisis permitirá situarnos en una parte evolutiva del proceso de constitución de una dimensión del ser humano que se aplica en todos los aspectos de nuestra vida y obviamente la forma de interpretar, valorar y conceptualizar dependerá de la capacidad y maduración de la persona en el momento de vida en la que se encuentre, en este sentido, es interesante describir el proceso de desarrollo de la misma en esta etapa.

La adolescencia es la arena de la crisis de identidad en los jóvenes estudiantes de preparatoria, intentan definirse como personas, sus responsabilidades, libertades y límites, la crisis generalmente finaliza con la aceptación y el compromiso hacia la ocupación o ideología que le defina. Desde un punto de vista operacional el logro de la identidad personal precisa tareas como la adquisición de roles adecuados, independencia emocional, elección de carrera, preparación para las relaciones sentimentales, formación de escala axiológica, y cosmovisión y lugar en el mundo; y las cuestiones referentes a ¿Quién soy?, ¿Cuáles son mis metas?, y ¿para qué existo?, se definen según los logros y fracasos que el adolescente vaya adquiriendo en los ámbitos de la personalidad. (Andrade, 2000).

Además, en esta etapa el adolescente busca adquirir cierto grado de independencia. Rivera y Salazar (2006) señalan que el adolescente requiere ganar tal independencia y crear un espacio propio, característico de la definición de la personalidad, lo cual se logra a través de la consolidación de sus relaciones interpersonales al sentirse apoyado, entendido y valorado. Esta necesidad de crear un contexto propio y seguro además de diferente de otros y que además se tiene el control y poder de implementar acciones por sí mismo en tales escenarios es característico en estas edades. Los jóvenes adolescentes consideran valioso e importante el realizar cosas por sí mismos, creando una autoconfianza que les permite una seguridad de emprender situaciones nuevas o que anteriormente no habían realizado, en este sentido es muy importante que crean poder y se valoren como tal.

Naranjo (2007) menciona que en la pubertad, se comienza la autoevaluación, comparando aspectos tales como los físicos, las habilidades sociales con las de sus iguales y con los de sus ideales. Esta evaluación produce vulnerabilidad a la crítica y al ridículo. Así mismo se preocupan por reconciliar el yo percibido con el yo ideal. En la fase más postrera de la adolescencia, esa organización del yo se proyecta hacia la efectividad en la consecución de sus metas, y mengua la tendencia a la comparación social como medio de definición.

En consecuencia, estamos de acuerdo en decir que la autoestima tiene su origen en la interacción social del individuo con los demás, ya que a partir de la relación que se da en primer lugar con la familia, los adultos y posteriormente con los pares se crean las circunstancias para comenzar a definirse como capaces o no de realizar algo, se establecen los lazos de valoración hacia las capacidades personales y cognitivas que el adolescente

tiene para que posteriormente él mismo se defina y valore de acuerdo a su propia percepción. Por tanto, como lo menciona Ortega (2001), Fierro (1990) y otros autores interesados en la materia, la autoestima es sumamente importante y central en el estudio del desarrollo psicológico del adolescente debido a que es precisamente en esta etapa donde se reconstituye la definición personal y valorativa de nosotros mismos.

En esta etapa de definición de la identidad, la escuela es un ambiente importante para la transición de dicha fase ya que en el ámbito académico la pertenencia a grupos identificados como de mayor o menor estima, la integración funcional al ambiente sociocultural de ese entorno, y en general la sensación de bienestar que pueda tener el estudiante, le ayudarán a definirse como persona y por ende a reflejar una mejora en el ámbito de su teleología personal y el trazo de sus metas.

Para Dörr (2005) el sujeto asimila la realidad del yo a través del conocimiento propio en la interacción de su ambiente, según sus propios motivos y deseos como centro de acción y poder. Esto genera sentimientos y vivencias básicas para el sentimiento de adecuación y valoración personal. Según las teorías del Self, Dörr (2005), dice que es importante destacar que a diferencia de la niñez, la autoestima del adolescente sufre una reestructuración cualitativa, a la luz de nuevas percepciones del yo, condicionadas por los cambios biológicos, la sexualidad, organización social más compleja como es el caso del ambiente académico, etcétera, empezando así a lidiar con cambios de rol, exigencias y expectativas sociales nuevas de adultos y pares. Y cobra relevancia que en la niñez la autoestima se refiere a aspectos segregados, mientras que en la adolescencia comienza el primer intento integrador.

Finalmente, no es la intención profundizar aquí sobre el desarrollo psicológico, cognitivo y emocional de los adolescentes, aunque sí cabe la importancia el señalar que es precisamente en esta etapa del ciclo vital en la que ellos y ellas van reconstruyendo poco a poco su propia personalidad destacando los elementos constituidos desde su infancia y que cobran forma y relevancia dadas las experiencias primitivas de apego con sus propios padres, adultos y pares. En este sentido, la autoestima del adolescente se ve fortalecida o no dado la forma en que va integrando los elementos mencionados con antelación.

2.3 La autoestima escolar

Una vez establecido que el autoconcepto es un aspecto multidimensional que se refleja en diversos ámbitos de la vida de una persona y que la autoestima es el componente que permite emitir juicios de valor al mismo; en este apartado trataremos de profundizar sobre cómo toma forma en el ámbito escolar. Este propósito permitirá elaborar de manera más puntual el carácter conductual de la autoestima reflejada en uno de los ambientes más comunes de los adolescentes que es la escuela y podremos reflexionar sobre el posible impacto de esta dimensión en esta área de interés.

Autores como Villasmil (2010) abordan la autoestima como un constructo global con características de segregación; es decir, refiere a la autoestima escolar (también laboral), la social, familiar, etc., como especies de la autoestima general y la define como una autopercepción sobre la capacidad para tener éxito en medio de la vida escolar, particularmente al ajustarse a la vida académica y tener buen rendimiento. En este sentido, define la autoestima escolar como la autovaloración del intelecto de una persona.

Woolfolk (2010) menciona que Herbert Marsh (2006) junto con sus colaboradores fueron capaces de identificar hasta diecisiete formas de autoconcepto; refiriéndose al escolar como la autovaloración en áreas como la verbal, matemáticas, resolución de problemas, arte e informática. Sobre las dimensiones de que hemos venido hablando Woolfolk (2010) nos da luz al respecto al referir al autoconcepto escolar que es el que atañe a los adolescentes, ahora en la dimensión académica se asienta como el género próximo de la autoestima escolar con todos los aspectos la vida académica.

La multidimensionalidad de la autoestima escolar, según Woolfolk (2010) es importante, ya que la autovaloración respecto de capacidades en materias específicas como matemáticas, ciencias o idiomas, por ejemplo, pueden influir en la elección de carrera y cambiar la vida del estudiante. Esta pluralidad de dimensiones ha sido molde para diversos instrumentos de estudio de la autoestima, por ejemplo el Cuestionario de Autodescripción (SDQ) por sus siglas en inglés, de Marsh (1998), que se desarrolló para medir dimensiones no académicas como la relación con padres, la relación entre pares, la habilidad y apariencia física; y tres dimensiones académicas, a saber, lectura, matemáticas y apreciación escolar de materias en general, que se han aplicado contextualizados al español en algunos estudios.

Marsh, en Villasmil (2010) identifica como componentes del autoconcepto escolar:

- La relación con otros es una dimensión que se refiere al nivel de aprecio y confianza del alumno por otras persona.

- La asertividad como dimensión está referida al sentido de control experimentado por el alumno sobre lo que ocurre en la clase.
- El compromiso con la tarea, es una dimensión referida a la confianza en el propio potencial, indicando interés en la originalidad, creatividad, disposición al riesgo.
- El enfrentamiento de situaciones escolares, hace alusión a la confianza del alumno en las propias habilidades académicas.

Si bien, hasta ahora los autores citados hablan de la autoestima escolar orientada al logro académico; Ramírez (2005) en su test denominado Test de Aysén (1996) considera componentes de esta:

- Al dominio en la interacción,
- A la seguridad en sí mismo y
- A la autovaloración de su posición

Las tres dimensiones anteriores se relacionan con el ambiente y no solo con el logro académico; siendo este enfoque más integral al considerar una perspectiva más amplia de la autoestima escolar, es decir el factor socio-afectivo en la escuela, el aspecto del logro escolar y el sentido de posición en el ambiente académico, por ejemplo, un adolescente puede tener la capacidad de codificar de forma rápida y efectiva los sonidos del idioma inglés y entenderlo sin ninguna dificultad (dominio de la interacción) sin embargo puede

sentirse inseguro de que lo haya hecho bien (seguridad en sí mismos) entonces él o ella podrían valorarse como torpes o malos para ello (autovaloración).

En relación a los componentes de la autoestima escolar antes citados, Coleman y Hendry (2003) sustentan el componente seguridad en sí mismo, con la parte relacionada en el autoconcepto con el *yo de afrontamiento*, donde el adolescente se percibe como capaz ante el mismo y ante el grupo. Este elemento en situaciones de dificultades o crisis para los adolescentes resulta necesario utilizarlo dado que el creer que puede ser capaz de superar problemas, retos o dificultades hará posible un mejor desempeño en la escuela, hogar, amigos, etc. En el caso de jóvenes con autoestima baja pueden tener como forma de afrontamiento el evitar situaciones que considera no es capaz de realizar. Por ejemplo, se pudiera dar el caso que un chico reprobara matemáticas y considera que no es capaz de aprender algo tan difícil y que además la maestra tiene la culpa por no explicar bien, que sus papás no le han comprado los libros y que entonces no hará nada al respecto; esto seguramente traerá consecuencias no gratas para él ni su familia al reprobar y a su vez confirmaría el hecho de que no es capaz de hacerlo por lo que pudiera no enfrentarme a la situación de manera efectiva.

Con respecto al dominio de la interacción, en la socialización se dan experiencias reforzadoras en sentido positivo o negativo, que caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de la interacción del adolescente (Ramírez, 2005). Cuando un joven es valorado por los demás y reconocido como exitoso, bueno, capaz es más probable que su auto valía sea positiva; sin embargo también puede darse el caso que el mismo chico sea valorado en otro contexto como irresponsable, malo, y desadaptado, creando circunstancias

diferenciales dependiendo del ambiente. Así, la autovaloración se relaciona con la percepción de bienestar del sujeto en el ambiente en que se encuentra y su estatus relacionado con la apreciación de sus propias características frente al grupo.

Por lo anterior, habiendo precisado en lo teórico la diferencia, a partir de este momento y para los efectos de la investigación que aquí se desarrolla nos referiremos indistintamente a la autoestima escolar como aquella apreciación de la personalidad del sujeto en relación a sus capacidades frente al logro académico específicamente hablando, pero no solo de calificaciones, sino como contexto vital. La figura 1 muestra la estructura del autoconcepto y autoestima escolar que se sostiene en este estudio.

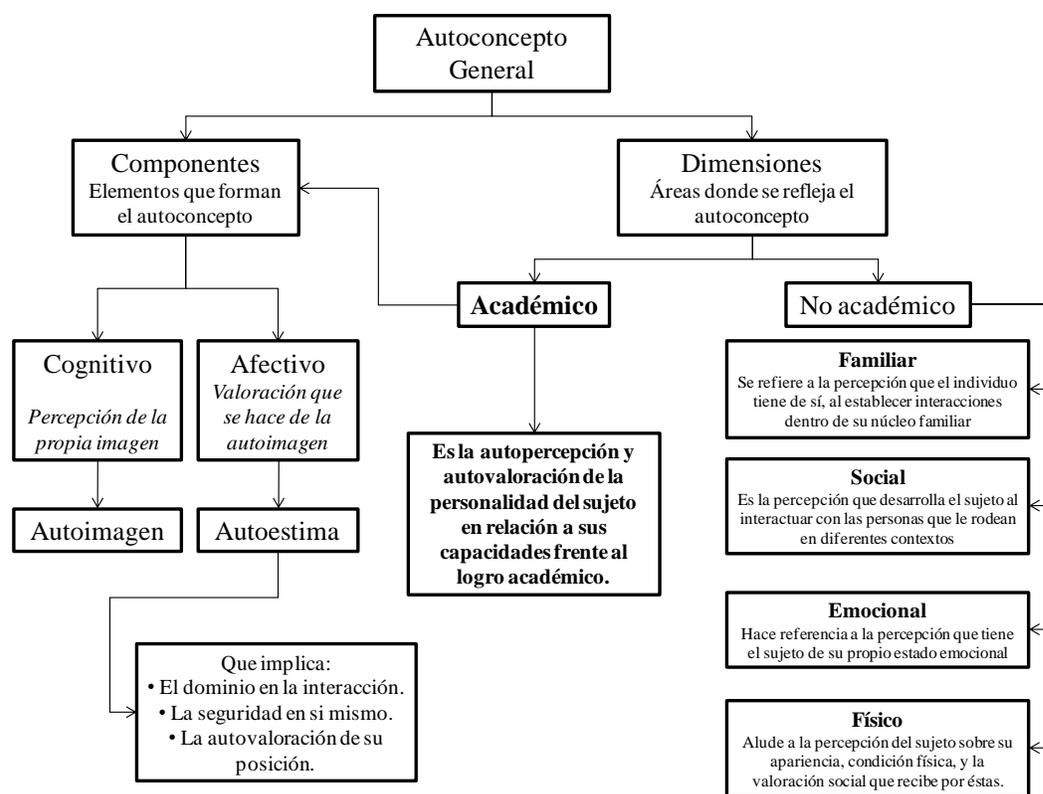


Figura 2.1 Estructura del autoconcepto.

2.3.1 Importancia de la autoestima escolar por su relación con diversas variables

Si bien es cierto que la alta autoestima no es la solución de todos los problemas en la vida de una persona (Printrich y Schunk, 2006), ésta se relaciona con la búsqueda de autoaceptación individual como una inmanente necesidad de su naturaleza y debe realizarse su importancia porque se relaciona multidimensionalmente con otras muchas variables asociadas a la vida escolar del estudiante; estudiarlas será útil para comprender uno de los factores implicados en el éxito o fracaso escolar delineando acciones preventivas o remediales a una problemática presente en muchas de las Instituciones de Educación en todos los niveles.

Uno de los aspectos más relevantes por los estudiosos del campo es la relación entre autoestima y rendimiento académico. Desde una perspectiva más fenomenológica en su relación con el rendimiento escolar y motivación al logro, en su investigación Arguedas (2007), encontró que el sentido de logro en experiencias concretas fue uno de los factores más importantes para los individuos participantes que percibían que el aprendizaje les había permitido tener experiencias de logro, dándoles estas seguridad, sentido de responsabilidad y sentido de competencia.

Caso (2010) aplicó entre otros instrumentos la *Prueba de autoestima para adolescentes* y encontró que la autoestima juega un papel moderador en el rendimiento académico, con efecto directo en las actividades de estudio. Por otro lado, Musitu y Bacete (1993) concluyeron que la autoestima académica y social eran determinantes en las calificaciones y se influían recíprocamente.

Obregón, Ramírez, Osorio y González (2012) en un estudio realizado en México valoraron comparativamente a dos grupos de diferentes turnos (matutino y vespertino) encontrando mayores diferencias en las dimensiones académica y familiar. Específicamente se observó un 10.63% de distancia entre los grupos estudiados en la dimensión académica; en donde los estudiantes del turno vespertino manifiestan un menor autoconcepto y reconocen carencias en su desempeño escolar y se encuentran menos integrados a su núcleo familiar.

En un estudio realizado por Salum – Fares, Marín y Reyes (2011), centrado en la relevancia de las dimensiones del autoconcepto en alumnos de escuelas en Victoria, Tamaulipas encontraron diferencias significativas en las dimensiones del Autoconcepto en donde la variable menos dominante fue precisamente la de autoconcepto académico y la de mayor dominancia fue la de autoconcepto social. Estos resultados parecen reforzar la idea del carácter multidimensional e independiente de los elementos del Autoconcepto. Esto mismo fue encontrado por Obregón et al (2012).

En cuanto a actitudes de autoconfianza y resolución de problemas, Naranjo (2007) señala que las personas con autoestima alta enfocan las tareas y a las otras personas con la expectativa de que serán exitosas y bien recibidas. Por otro lado, Adell (2006) considera una interrelación circular de la autoestima inicial positiva con la actividad escolar exitosa, y este éxito inicial reforzaría aquella autoestima, lo que generaría más seguridad y más motivación en la actividad académica, y así sucesivamente.

Además del rendimiento académico, existen otras variables relacionadas con el ambiente escolar como contexto vital del estudiante que se relacionan ya sea de manera

positiva o negativa con la autoestima (Ver Figura 2.2) y las cuales se abordan brevemente a continuación. Primeramente resalta el hecho de que si los alumnos tienen una adecuada adaptación escolar, tendrán una mejor autoestima y autoconcepto mostrando mejores niveles de asertividad, independencia y bienestar psicológico previniendo así problemas psicológicos o emocionales (Aragón y Bosques 2012). Al respecto Melcón y Melcón (1991) señalan que la inadaptación se relaciona con falta de autoestima en lo que respecta a las necesidades de aceptación, seguridad y prestigio personal, de lo que se infiere su relación con conductas desadaptativas y antisociales en el centro educativo.

Además de lo anterior expuesto la autoestima también se relaciona con la permanencia de los estudiantes en la escuela, como lo hace notar Arguedas (2007) cuando afirma que en el ámbito institucional la permanencia se promueve, entre otras cosas, por medio del fomento de la autoestima, especialmente de la académica ya que conlleva la apreciación de capacidad.

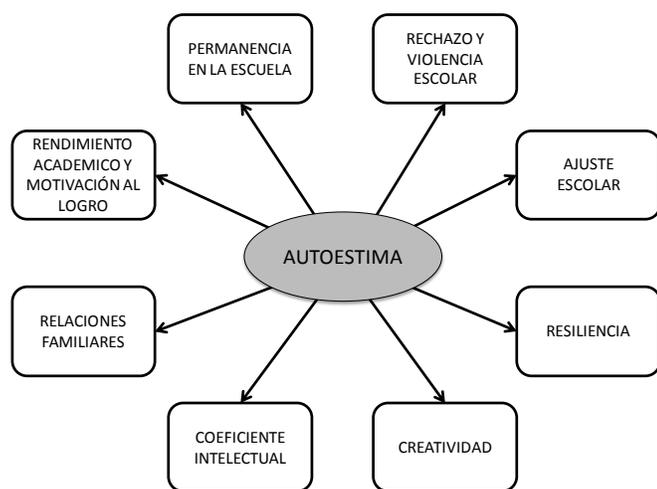


Figura 2.2 Principales variables del contexto académico relacionadas con la autoestima.

En cuanto al rechazo y la violencia en los centros escolares Martínez (2009) relaciona estos fenómenos con la autoestima afirmando que la percepción negativa que tienen de sí los adolescentes rechazados está ligada necesariamente a una experiencia negativa en la escuela y en el caso de los rechazados – agresivos a un cuestionamiento de ese contexto.

Por otro lado González, Valdez y Zavala (2008) establecen que de los resultados obtenidos en su investigación se obtiene que la autoestima es favorecedora de la resiliencia, y de hecho es componente de la misma en los adolescentes junto con otros cinco factores: seguridad personal, afiliación, baja autoestima, altruismo y familia. Castro, Saavedra y Saavedra (2010), concluyen que a diferencia de los contextos urbanos, en los rurales la resiliencia es mayor, dada la estructura familiar más cohesiva, teniendo así mejor autoestima.

Otro aspecto relevante y vinculado con el anterior comentario, es que según Estévez, Musitu y Herrero (2005), la existencia de una comunicación abierta con los padres está asociada positivamente con la autoestima escolar del hijo. Lo que se confirma por Martínez – Antón, Buelga y Cava (2007) al mencionar que se ha constatado la importancia que tiene para el desarrollo de una adecuada autoestima la calidad de la relación con padres.

En su estudio, Vildoso (2002) demuestra que hay una relación significativa de la autoestima sobre el coeficiente intelectual, esta relación valorada desde el punto de vista de solamente esas dos variables, donde la autoestima es la independiente, y posteriormente junto con la variable satisfacción con la profesión elegida, siendo en ambos casos la dependiente es el CI, y resultando la autoestima como la más significativa.

En cuanto a la creatividad Franco (2006) pone de manifiesto que esta es un elemento ingénito del desarrollo humano, y que las experiencias educativas pueden inhibirla; por lo que una persona con mejor autoconcepto pueden adaptarse y superar mejor las vicisitudes del entorno escolar y no reprimir su capacidad creativa al confiar más en sus capacidades.

2.4 Estado actual de la investigación de la autoestima y su relación con la enseñanza bilingüe

Hemos de avocarnos ahora en mencionar los estudios comparativos que existen en la Educación Intercultural y Bilingüe a fin de darnos una idea de lo producido en el tema.

Debemos mencionar, que la literatura respecto de la educación español inglés es muy escasa en el contexto latino, pero abundan los estudio en lo referido a lenguas dialectales y el español (Schmelkes, 2008; Machaca, 2009; Maldonado, 2012); de donde se rescata que la lengua materna es la mejor forma de transferir conocimiento para que los estudiantes de manera gradual lo apliquen en sus esferas a la segunda lengua; lo que se valora como un aspecto positivo a la autoestima ya que ayuda a la inclusión social.

Marco (1993), citando a Dubois (1983) da una definición de bilingüismo haciéndola consistir en un “conjunto de problemas lingüísticos, psicológicos y sociales que se plantean a los hablantes avocados a utilizar, en una parte de sus comunicaciones, una lengua o un habla no aceptada fuera de sus circunstancias, y en otra parte, la lengua oficial o generalmente aceptada”. Continuando con Marco (1993) la definición encontrada en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es la que concuerda con una

habilidad o destreza, la de hablar dos idiomas, pero de la conjunción de la definición mencionada y la antes dada por Dubois, se tiene que el uso del bilingüismo en el proceso educativo, implica los problemas antes mencionados incidiendo en la motivación del estudiante.

Para esta parte teórica, pareciera importante considerar si la autoestima no se sobrevalúa como determinante en las diferencias habidas entre los grupos bilingües o no bilingües. Maldonado (2012), en su estudio de dos grupos, uno bilingüe y otro no bilingüe, estableció como hipótesis que los resultados académicos eran diferentes porque grupos eran diferentes. Para probarlo se llevaron a cabo dos intervenciones iguales en ambos grupos comparando sus resultados. Encontrando que la hipótesis planteada era nula al respecto de las variables con las que evaluó a los grupos en este caso las competencias sociales y cognoscitivas, a concluir que habría que profundizar en causas más complejas, tal vez a nivel psicológico relacionado con la autoestima y el concepto de sí mismos de estos estudiantes.

Woolfolk (2010), menciona que hay diversos beneficios en el bilingüismo, como mejoras en la creatividad, formación de conceptos, flexibilidad cognoscitiva y entendimiento de la abstracción del lenguaje; pero estos beneficios se sostienen siempre que no haya un estigma sobre el hecho de ser bilingüe; esto conjugado con el hecho de que la formación de la autoestima en adolescentes es eminentemente una construcción en torno al elemento social, se implica no solo en la expectativa de otros respecto al bilingüismo del estudiante, sino a su expectativa de sí, y por ende su autoestima.

Adell (2006) pone de relieve la importancia del aspecto afectivo al sostener que desde un punto de vista operacional, las funciones mentales superiores se forman en la interacción social, y el lenguaje tiene una referencia inmediata como medio de trasmisión cultural, resultando así en un medio de integración social constituyendo un referente básico para la maduración de la persona, incluido el componente afectivo de la misma. Concluyendo que el bilingüismo representa entre otras una ventaja en la seguridad y estabilidad del sujeto. Es claro que, basados en los estudios mencionados y la relevancia de la autoestima como un aspecto importante en la descripción diferencial de los grupos del bilingüe y el no bilingüe se hace acertado a priori, desde una perspectiva fenomenológica y descriptiva.

Siguiendo a Caballero y Reyes (2011) en el caso de España, el estudio comparativo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en el programa bilingüe y no bilingüe arroja que, si bien no hay diferencias en las tendencias sociales y el comportamiento de ambos grupos, pero si las hay en cuanto al rendimiento académico, estrategias de estudio, uso de tecnologías y gestión del tiempo; importando una mejora en los grupos bilingües. Si hay diferencias en estos aspectos, es relevante buscarlas en el aspecto de la autoestima.

Según Ramos (2007), el estudio paralelo de los programas de enseñanza bilingüe en Estados Unidos y Andalucía, devela que los alumnos de estos programas tienen mejor opinión sobre su propio idioma, su propio y otros grupos étnicos. Aunque esta opinión es en cierto sentido algo que tiene que ver con la percepción cultural, debemos recordar que, de acuerdo con las teorías de la construcción del autoconcepto, hay un elemento social y por ende se implica una percepción evaluativa propia.

En este sentido, cabe destacar que hay otros estudios que concluyen que la educación bilingüe estimula la autoestima, en ese tenor, mencionamos, el informe de evaluación del PEB (Programa de Educación Bilingüe) en España (2010), avalado por el Ministerio de Educación de España, y en la Comunidad Madrileña, la orden 2462-01/2011 del 16 de Junio por la que se establece la introducción del Portfolio Europeo de las Lenguas como recurso útil para la autoestima entre los alumnos.

Es ineludible, después que hemos hecho relación del concepto e influencia de la autoestima en este marco teórico, hacer mención de la importancia que tiene entonces avocarse a medir, de manera preparadigmática esta variable en los grupos del Bachillerato General y el Bilingüe Progresivo, ya que en él se puede encontrar un factor importante a considerar en casi cualquier variable dependiente para estudios posteriores, de allí la importancia de su exploración y de las conclusiones que se obtengan a partir de su hallazgo.

En específico, la dimensión de autoestima escolar surge relevante, dada su polarización en los estudios antes mencionados, y por lo tanto necesaria para trazar un perfil previo y comparativo en la vida escolar de ambos grupos. En este sentido, de nuevo destacamos que en este estudio seguiremos a Ramírez (2005), que refiere a la valoración que hace el sujeto de sí mismo en el contexto escolar, respecto de sus capacidades, pero incluyendo la socialización de sus pares, identificación con la escuela y relación con los compañeros. Midiéndose en tres componentes de la autoestima escolar: Dominio en la interacción, seguridad en sí mismo y autovaloración de su posición.

CAPÍTULO 3

Método

El presente estudio no pretende hacer una correlación de variables, sino determinar el nivel de autoestima escolar de los estudiantes para compararlos, por lo que la presente investigación es un estudio exploratorio y descriptivo con un diseño ex post facto.

a) Participantes

Los Participaron 158 estudiantes de la preparatoria 14 de la UANL ubicada en el municipio de General Terán, de los cuales 82 son mujeres (que representa el 51.9 %) y 76 son hombres (que representan el 48.1 %), con edades fluctuantes entre los 15 y 22 años. De estos, 58 corresponden al programa de Bachillerato Bilingüe Progresivo y 100 al bachillerato general (véase tabla 1).

TIPO DE BACHILLERATO	TOTAL DE PARTICIPANTES 158	2 SEMESTRE N= 93		4 SEMESTRE N= 65	
		Hombres 41	Mujeres 52	Hombres 35	Mujeres 30
Bilingüe progresivo	58	17	16	12	13
General	100	24	36	23	17

Tabla 3.1 Participantes en el estudio

Se seleccionó a los participantes utilizando un muestreo por conveniencia en donde se trato de integrar al total de la población y se consideró como unidad de muestreo al grupo escolar de adscripción según el tipo de bachillerato cursado.

El criterio de inclusión en la muestra fue la elección de alumnos regulares inscritos en el segundo y cuarto semestre. Se excluye de la muestra a alumnos que estando inscritos en el semestre en curso fueron suspendidos por tener por lo menos una materia en cuarta oportunidad.

Los grupos muestra quedan conformados como sigue:

Grupo 1: conformado por estudiantes del segundo y cuarto semestre de bachillerato bilingüe progresivo quienes tienen las siguientes características.

- a) Obtuvieron los mejores promedios en el examen de selección.
- b) Tienen un bajo índice de reprobación en primera oportunidad.
- c) Tienen los más altos promedios de calificaciones.
- d) Son la minoría de la matrícula.
- e) Tienen la menor cantidad de reportes de indisciplina y mal comportamiento.
- f) Al iniciar el semestre en curso no tenían ninguna materia pendiente.

Grupo 2: conformado por estudiantes del segundo y cuarto semestre del bachillerato general quienes tienen las siguientes características:

- a) Obtuvieron los más bajos promedios en el examen de selección.
- b) Representan la mayoría de la matrícula actual.
- c) Tienen un alto índice de reprobación en primera oportunidad.
- d) Al iniciar el semestre en curso el 32 % del grupo tenían por lo menos una materia pendiente en tercera oportunidad.
- e) Tienen los más bajos promedios de calificaciones.
- f) Tienen la mayor cantidad de reportes por indisciplinas y mal comportamiento.

b) Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el Test de Aysén (Anexo 1), diseñado por Pedro Ramírez Peradotto en 1994 para medir la autoestima en el ambiente escolar y validado en una muestra de 317 estudiantes en Aysén, Chile; siendo a partir de allí aplicado en diferentes investigaciones en Latinoamérica. El test permite observar la autoestima escolar de un estudiante.

Está formado por 30 reactivos que exigen respuesta escrita en una escala de tres opciones, con cómputo inverso para ocho de sus ítems (1, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 17). El conjunto de reactivos mide la autoestima escolar en función de tres categorías:

- Dominio en la interacción, ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 27.
- Seguridad en sí mismo, ítems 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 30.
- Auto-valoración de su posición, ítems 8, 16, 18, 19, 20, 28 y 29.

Los resultados globales de las tres categorías permiten clasificar la autoestima escolar, según rangos de puntaje, en tres niveles: Alta entre 71 y 90 puntos; Media entre 51 y 70; y baja entre 30 y 50 puntos.

c) Procedimiento

Se solicitó autorización a la dirección de la preparatoria para aplicar el instrumento. En un primer momento se dio una breve capacitación a los maestros asesores de cada grupo para que aplicaran el cuestionario y se les dio indicaciones sobre cómo hacerlo. El instrumento fue aplicado a lápiz y papel; de forma grupal, voluntaria y anónima. Se les solicitó que contestaran el cuestionario, siendo lo más sinceros posible con sus respuestas. Se les explicó que no había respuestas correctas o incorrectas y que la información que proporcionaran sería confidencial y se utilizaría para mejorar los programas de apoyo académico y para que ellos se sintieran mejor en la escuela. El cuestionario se aplicó durante clases y el tiempo de aplicación fue de 15 a 20 minutos. Una vez realizado esto se procedió a realizar el análisis estadístico de los datos.

CAPÍTULO 4

Resultados

El instrumento aplicado a los 158 estudiantes permitió realizar un análisis descriptivo tanto del grupo 1 (Bachillerato Bilingüe Progresivo) como del grupo 2 (Bachillerato General) sobre sus niveles de autoestima; encontrándose para ambos niveles medios y altos. Hallazgo interesante fue que no fueron evidenciados niveles bajos. La tabla 2 muestra las frecuencias y porcentajes para el grupo 1, como se observa el 53.4% presentó autoestima media y el 46.6% autoestima alta. El grupo 2 reporta que el 56% de los alumnos tiene autoestima media y el 44% autoestima alta.

NIVELES DE AUTOESTIMA

		TIPO DE BACHILLERATO		TOTAL
		BILINGÜE PROGRESIVO	GENERAL	
AUTOESTIMA MEDIA	Recuento	31	56	87
	Porcentaje dentro del Tipo de Bachillerato	53.4 %	56.0 %	55.1 %
AUTOESTIMA ALTA	Recuento	27	44	71
	Porcentaje dentro del Tipo de Bachillerato	46.6%	44.0%	44.9%
TOTAL	Recuento	58	100	158
	Porcentaje dentro del Tipo de Bachillerato	100%	100%	100%

Tabla 4.1. Frecuencias y porcentajes en los niveles de autoestima por tipo de bachillerato.

Para poder determinar el tipo de análisis comparativo sobre la muestra se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov y de esfericidad de Bartlett para el conjunto de datos, obteniendo un valor para KMO de .653 ($p=.000$), lo cual revela que los datos no se ajustan a la curva normal. De este modo se procedió al análisis comparativo mediante la prueba U de Mann-Whitney, tal como se muestra en la tabla 4.

RANGOS			
TIPO DE BACHILLERATO	N	Rango promedio	Suma de Rangos
SUMA BILINGÜE PROGRESIVO	58	82.83	4804.00
BACHILLERATO GENERAL	100	77.57	7757.00
TOTAL	158		

Tabla 4.2 Rangos de niveles de autoestima para cada tipo de bachillerato.

AUTOESTIMA	
U de Mann- Whitney	2707.000
W de Wilcoxon	7757.000
Z	- .697
Sig. Asintótica	.486

Tabla 4.3 Análisis comparativo de los niveles de autoestima para cada tipo de bachillerato.

Los datos de acuerdo a la tabla anterior indican que los niveles de autoestima para ambos grupos no presentan una diferencia estadísticamente significativa ($p=.486$), determinándose la aceptación de la hipótesis nula y rechazándose la hipótesis de investigación de diferencia de niveles de autoestima entre grupos.

CAPÍTULO 5

Discusión y Conclusión

El siguiente apartado tratará de establecer las bases teóricas y metodológicas que argumenten de forma científica las respuestas a la pregunta de investigación. En este sentido, el demostrar la hipótesis de que los grupos manifiestan el mismo nivel de autoestima se vuelve la razón de ser del discurso siguiente.

Con respecto a lo anterior, para discutir los hallazgos de nuestra investigación es necesario primeramente centrarnos en los dos resultados que dieron lugar a aceptar la hipótesis nula: “Ambos grupos son iguales en cuanto al nivel de autoestima que manifestaron”, y por otro lado, reconocer la existencia en el caso de los grupos en estudio de niveles de autoestima altos, contrario a lo esperado.

Primero, como mencionan varios autores citados aquí, la autoestima ha sido considerada primeramente como un constructo general (Cano 2010, Dörr 2005, Naranjo 2007, Ortega 2001, Printrich 2006); mismo que de acuerdo a Marsh (2006), Ramírez (2005), Villasmil (2010), Woolfolk (2010), puede ser valorado por áreas o dimensiones independientes. Esta presuposición, aunque ha sido estudiada por Castro (2010), Estévez (2005), Martínez – Antón (2007), Musitu (1993), Obregón (2012) y Salum – Fares (2011) puede ser aún punto de discusión. Los resultados arrojados por el instrumento utilizado reflejan un aspecto individual de la autoestima; sin embargo, el generalizar que el alumno tiene cierto nivel de autoestima en la dimensión académica no asegura que en lo general pueda tener el mismo nivel.

Salum - Fares (2011) y Obregón et al (2012), a pesar de haber usado el mismo instrumento, los resultados aparentasen ser opuestos en este caso respecto del autoconcepto académico con el social. Y sin embargo la dimensión del autoconcepto familiar si incide en la del escolar, como lo vemos en Estévez (2005); deduciendo, o que las dimensiones deben ser interpretadas independientemente, o bien su afectación depende del valor que le asigne el contexto de una cultura determinada.

Segundo, la dimensión social, familiar y escolar presentes en forma independiente también pueden estar covariando en los alumnos; sin embargo, no fue medida así con el instrumento usado. Al respecto, Maldonado (2012) y Caballero (2011), quien después de establecer que las competencias intelectivas y sociales no son lo que diferencia un grupo bilingüe de uno no bilingüe, indican que es posible que se deba atender a otros aspectos diferenciadores, como la autoestima pero no vinculada específicamente al clima escolar en sus relaciones sociales, sino alcanzando la influencia del clima familiar o de la expectativa social según el valor que le otorgue la cultura, acorde con Estévez (2005) y Cortez (2004).

Marsh (2006) prefigura precisamente esa relación de la autoestima académica en covariabilidad con otras autoestimas, cuando en su instrumento SDQ (1998) prevé la social, la familiar, junto con autoestimas referidas a áreas o materias específicas, aunque cabe decir, que estas no son especialmente referidas al aprendizaje de una nueva lengua, acorde con Woolfolk (2010) se refieren a la apreciación solo de la capacidad intelectual.

Tercero, el test de Aysén precisamente considera la autoestima en torno al clima escolar, generalizando su medición sobre aspectos propios de la interacción social dentro del ambiente académico, por lo que, en el caso de este estudio si bien se detectaron

diferencias entre los grupos estas no fueron significativas, de lo que se deduce, que en el contexto cultural en que se realizó la investigación hay una dimensión de autoestima no vinculada específicamente al clima escolar, que podría estar marcando una diferencia entre los grupos, y no se midió aquí. Resultaría interesante entonces estudiar componentes individuales y generales de la autoestima y del autoconcepto a fin de que los hallazgos puedan tener mayor validez de constructo.

Los datos en sí son interesantes cuando tanto en el grupo de Bachillerato Bilingüe Progresivo como en el de Bachillerato General, contrario a lo que se esperaba de acuerdo a las observaciones de docentes y directivos que tienen contacto directo con ellos, resulta que para ambos los niveles de autoestima encontrados fueron de medios a altos. En este sentido, tampoco podemos negar lo encontrado; sin embargo, hay que darle una razón relacionando a otras variables que afectan la autoestima y autoconcepto.

Castro (2010) y Estévez (2005) encontraron respecto a la idea anterior que las características de la población pueden ser una variable de importancia, ya que la comunidad donde se realizó esta investigación es, precisamente una localidad donde se valora altamente la cohesión familiar, y es suburbana con fuertes trazos rurales, por lo que reiteradamente se confirma que el valor sociocultural que se da a la dimensión familiar puede realmente ser el medio diferenciador de la autoestima entre los grupos estudiados, y no la sola autoestima escolar basada en la interacción del clima escolar. Sin embargo, este es un área potencial de estudio.

Lo anterior apunta a una adecuación metodológica con la finalidad de darle mayor validez a los hallazgos encontrados aquí; de esta forma se requiere de un instrumento como

el Cuestionario de Autodescripción de Marsh (1998) en donde se involucren diversas dimensiones académicas y no académicas, pero en este caso, en las no académicas se incluya la dimensión familiar, y en las académicas una referida al aprendizaje de lenguas extranjeras que incluya la medición de la expectativa cultural respecto del bilingüismo (Castro, 2010), y que no solo se relacione con el logro académico, sino con todos los componentes de la autoestima escolar (Ramírez, 2005).

Por otro lado, no podemos negar ni dejar de lado la etapa del ciclo vital por la que los estudiantes de la muestra están pasando y cómo es que esta tiene un efecto en la autoestima de acuerdo a otras variables como los diferentes climas y contextos a los que el adolescente de este nivel de estudios está sometido, sus propias capacidades intelectuales, sociales y emocionales, y su ajuste escolar, resiliencia, y su rendimiento académico entre otros.

Pareciera ser que la diferencia aparente entre los grupos sobre las características mencionadas como los niveles de reprobación y el nivel de rendimiento en el examen de selección ya mencionadas no se puede explicar solamente por el nivel de autoestima escolar en ambos grupos. Lo que sí es relevante y es un punto clave que puede incidir en la toma de decisiones en el aula es que los alumnos se perciben a sí mismos con un valor positivo alto respecto a sus capacidades intelectuales. De esta forma los profesores podrán establecer estrategias que de acuerdo a ese valor y capacidad percibida puedan continuar motivándolos en su desempeño en el aula.

Y finalmente, es dable inferir que la dimensión de la autoestima académica, es más bien móvil y que no puede desligarse de otras dimensiones del autoconcepto para cobrar

una relevancia significativa ni del valor específico que en ciertos contextos culturales pueda dársele a cada dimensión, para que pueda servir de base para monitorear su afectación en diversas variables. Es decir, la autoestima escolar por sí sola, no es suficiente para determinar una diferencia significativa en los grupos estudiados que sea funcional para predecir programas de intervención y mejora en la calidad educativa.

Por lo anterior se recomienda:

1. Medir otras dimensiones de la autoestima específicamente de la familiar en contextos como el de General Terán, y verificar si por sí, o en la integración de la autoestima general, demuestran una diferencia significativa entre los grupos de Bachillerato Bilingüe Progresivo y Bachillerato General.
2. Verificar si de alguna manera el contexto social incide en la relevancia de la autoestima académica, ya que, el habido en la comunidad en que se aplicó el presente estudio, puede ser diverso al que hay en ciudades como Monterrey o ciudades fronterizas en México y EUA donde podría cobrar otra relevancia en la educación bilingüe la autoestima académica.
3. Aplicar la investigación a otras preparatorias donde se tengan los grupos de Bachillerato Bilingüe Progresivo y Bachillerato General, ampliando así la cobertura de la prueba.
4. Ya que no hubo baja autoestima en estos grupos, verificar si donde si la haya, esta por si sola causa un cambio en la significancia de la

autoestima escolar para determinar una diferencia entre los grupos estudiados.

5. Se recomienda que, dado que este estudio fue transversal y solo se tomaron los datos una vez en la vida de los alumnos, se cambie el formato de la investigación y se monitoreen los grupos tanto de bachillerato general como de bachillerato bilingüe, pero desde el primer semestre hasta el cuarto de la preparatoria, a fin de obtener datos medidos en una continuidad de tiempo, respecto de la variable objeto del estudio.
6. Se recomienda la búsqueda de un instrumento que tome en cuenta el valor cultural que le otorgue la comunidad a las dimensiones de autoestima que se relacionan con la escolar, y que retrate los aspectos específicos intelectivos y sociales del aprendizaje de una lengua extranjera.

CAPÍTULO 6

Referencias

- Abrahams, M.J. (2004) *Autoestima y su relación con el aprendizaje del inglés. Un ejemplo significativo, la cárcel*. Sociedad Nacional de Profesores en Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior. X Encuentro SONAPLES. Chile. Recuperado de http://www.sonaples.cl/Evento_2004/ActasDigitales/Abrahams%20-%20Autoestima%20y%20%20Aprendizaje%20.pdf
- Adell M. (2006) *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Andrade M. (2000) *Influencias de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículum del hogar sobre la autoestima de los alumnos del 2º medio de la comuna de Santiago*. Contexto educativo revista virtual, 2008, (10), recuperado de <http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-02.htm>
- Aragón L., y Bosques E. (2012) *Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes en la ciudad de México*. UNAM. Enseñanza e investigación en psicología. 17 (2), México. Recuperado de: <http://www.cneip.org/documentos/16.pdf>
- Arguedas I. & Jimenez F. (2007). *Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria*. Actualidades Investigativas en Educación, 7(3) pp 1-36. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/fact.pdf

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, (2011) Orden por la que se establece el currículo de Inglés Avanzado del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria para las Secciones Bilingües de los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid. ORDEN 2462-01/2011, de 16 de junio 2011, (160), pp. 18-38. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=application/pdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=1142652645584&ssbinary=true

Caballero M. & Reyes M. (2011) *El nuevo Alumno surgido del plan del fomento del plurilingüismo de la Junta de Andalucía*, España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. Revista fuentes. 2011, (11), pp. 139-160. Recuperado de http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/campo/bxphdikd.pdf

Cano E. (2010) *Como mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. 2010, Barcelona: Graó.

Caso J. & Hernández L. (2010) *Modelo Explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(2), pp 146- 159. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>

Castro, Saavedra y Saavedra (2010), *Niños de familias rurales y urbanas y desarrollo de la resiliencia*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología 3(1): 109-119, 2010. Chile. Recuperado de

http://www.iberamericana.edu.co/Publicaciones/RevistaIberoPsicologia/R04_ARTICULO10_PSIC.pdf

Cava & Musitu G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Editorial Paidós.

Coleman J. y Hendry L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Cortez N. & Jáuregui B. (2005) *Influencia del contexto social en la educación bilingüe en una zona fronteriza de Sonora y Arizona*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(023) pp 957-973

De la Garza L. (2010) *Programa del Francés como segunda lengua extranjera*. Universidad Autónoma de Nuevo León. IV Coloquio de Humanidades. Recuperado de http://www.filosofia.uanl.mx:8080/cuartocoloquiohumanidades/files/Luc%C3%83%C2%ADa%20De%20la%20Garza%20Camacho_LuciaDelaGarza%20mayo%202010.pdf

Dörr A. (2005) *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Universidad de Chile. http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/dorr_a/sources/dorr_a.pdf

Estévez, Musitu, Herrero, (2005), *El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*. Revista Salud Mental, 28, (4) Recuperado de <http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm2804/sm280481.pdf>

- Fierro A. (1990) *Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes*. Estudios de Psicología. 1990, (45), pp. 85-107 Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=66077
- Franco J. (2006). *Relación entre las variables de autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 8 (2) Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html>
- García-Bacete F. & Musitu G. (1993). *Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB*. Revista de psicología de la Educación, 4(11), pp 73-87.
- Garduño T. & Guerra M. (2009) *Una educación basada en competencias*. México: SM de ediciones.
- González, Valdez y Zavala, (2008) *Resiliencia en adolescentes Mexicanos*. Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 41-52
Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29213104.pdf>
- González R., Valle A., Núñez J. & González-Pineda J. (1996) *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. Psicothema. 8(1) pp. 45-61 Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/download/7346/7210>
- González-Pineda J., Núñez P., González P., García G. (1997) *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Psicothema. 9(2), pp. 271-289 Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7405/7269>

King L. (2003). *Education in multilingual world*. Position Paper. Francia: UNESCO

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

Machaca G. (2010) *De la EIB a la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación*

intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del estado plurinacional. (Informe

PROEIB Andes). San Simón de Cochabamba: Programa de Educación Intercultural

Bilingüe. Recuperado de

http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/guido/De_la_EIB%20hacia%20la%20EIIP.pdf

Maldonado M. (2012) *Conocerles para poder educarles: ¿es realmente diferente el*

alumnado bilingüe del no bilingüe en 1º de ESO? Dedicar revista de educación y

humanidades. 2012 (2) pp.341-358. Recuperado de:

http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/DEDiCA%20N%C2%BA%20%20IMPRESA__.pdf

Marco A. (1993) *Bilingüismo y educación*. Revista intrauniversitaria de formación del

profesorado. 1993, (18), pp. 175 – 185. Recuperado de

http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=117801

Marsh H. (1998) *Self Description Questionnaire Test*. Search Research Centre. Oxford

Univ. UK. <http://www.self.ox.ac.uk/Instruments/documents/SDQI-Chapter1.pdf>

Martínez – Antón, Buelga y Cava (2007) *La satisfacción con la vida en la adolescencia y*

su relación con la autoestima y el ajuste escolar. Anuario de Psicología. 38 (2)

Universidad de Barcelona.

<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/74205/94371>

Martínez F. (2009) *Rechazo entre iguales, violencia y ajuste escolar entre adolescentes*.

(Tesis doctoral, Universidad de Valencia) Recuperado de www.uv.es/lisis/otras-publica/belen_tesis.pdf

Melcón M. & Melcón A. (1991). *Educación en la autoestima*. Revista Complutense de

Educación, 2(3), pp 491-500. Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150087>

Naranjo P. (2007). *Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema*

esencial del proceso educativo. Actualidades investigativas en educación. 7(3), pp

1-27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44770311.pdf>

Obregón, P. J. y Ramírez, C. R. (2012). *Autoconcepto de adolescentes clasificados como*

alumnos con y sin problemas académicos y conductuales. Revista del Consejo

Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Número Especial:

Memorias en extenso del XXXIV Congreso Nacional del CNEIP, Colima, México.

Ortega, P., Minguez, R. & Rodes, M. (2000) *Autoestima: Un nuevo concepto y su medida*.

Teoría de la Educación. 12(2000) pp 45-66. Recuperado de

[http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2868/2906)

[3743/article/viewFile/2868/2906](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2868/2906)

Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, Diario Oficial de la Federación 31 – 05 – 2007,

Gobierno Federal Mexicano § 3.3 (2007). Recuperado de

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_2007-2012_31may07.doc

Plan Regional de Competitividad e Innovación. Nuevo León Competitivo. 2005. Gobierno del Estado de Nuevo León. 2005. Recuperado de

http://www.nl.gob.mx/pics/pages/sec_des_economico_base/NLcompetitivo.pdf

Printrich P. & Schunk D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Ramírez P., Duarte J, & Muñoz R. (2005). *Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo*. Anales de Psicología, 21(001), pp 102-115.

Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16721112.pdf>

Ramos F. (2007) *Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües inglés – español en Estados Unidos y Andalucía*. Revista española de educación comparada. 2007, (13), pp. 341-359. Recuperado de

<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1313.pdf>

Rivera J., Salazar I. (2006) *La psicoterapia como técnica rehabilitadora para mejorar la baja autoestima de los niños y jóvenes que viven en el Hogar de Niños Valle Feliz de la Ciudad de Santo Domingo de los Colorados, durante el año 2005*. Guaranda:

Universidad Estatal de Bolívar. Recuperado de:

<http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/86/1/tesis.pdf>

Salum – Fares A., Marín R., Reyes C. (2011) *Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria,*

Tamaulipas, México. Revista Electrónica de Psicología Itzcala. 2011, 14, (2), pp. 255-272. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art14.pdf>

Secretaría de Educación Pública. *Resultados de la prueba ENLACE 2011*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estadisticas_de_resultados/

Schmelkes S. (2008) *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en la educación superior?* II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. Centro virtual de noticias de la educación del Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado de: Machaca G. (2010) De la EIB a la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del estado plurinacional. (Informe PROEIB Andes). San Simón de Cochabamba: Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/guido/De_la_EIB%20hacia%20la%20EIIP.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. *Plan de desarrollo Institucional 2007 – 2012*. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/plan-desarrollo-2007-2012-v09.pdf>

Vildoso (2002) *Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la facultad de Educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima,

Perú. Recuperado de:

http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2002/vildoso_vj/pdf/vildoso_vj.pdf

Villasmil F. (2010) *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: Un estudio de casos*. (Tesis Doctoral, Universidad de los Andes)

Recuperado de:

<http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/investigacion/tesis.php>

Woolfolk A. (2010) *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

<http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folleto-vision2020uanl.pdf>

CAPÍTULO 7

Anexos

Anexo 1. Test de Aysén

Lectura previa

Este cuestionario ha sido preparado para obtener información que facilite la labor del profesor de Orientación, tu maestro asesor y los tutores de la escuela donde tú estudias.

En el inventario no hay respuestas buenas o malas. Por lo tanto, puedes contestar con toda confianza cada una de las preguntas, ya que en él solo encontrarás consultas sobre cómo te sientes en algunas situaciones de tu vida como estudiante.

Responderás 30 preguntas, cuyas respuestas ayudarán a tus maestros y a tu escuela:

- A tus maestros les ayudará a conocer mejor sus alumnos.
- A tu escuela le ayudará a preparar actividades que permitan que tú y tus compañeros se sientan más felices, como personas y como estudiantes, durante su etapa escolar.

Instrucciones para responder

1. Completa los datos que se piden en el cuestionario.
2. Lee cada una de las preguntas.
3. Piensa una respuesta.
5. En cada respuesta marca, con una X, la alternativa seleccionada.

6. Marca, para cada consulta, una sola respuesta. Ejemplo:

7. Cuando termines de contestar, devuelve el cuestionario al profesor aplicador.

	SI (SIEMPRE)	A VECES	NO (NUNCA)
¿Marcarás con una sola respuesta al contestar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DATOS GENERALES

Edad:	<input type="text"/>	años	Sexo:	Hombre	<input type="checkbox"/>
				Mujer	<input type="checkbox"/>
Semestre:	2do.	<input type="checkbox"/>	Bachillerato	BBP	<input type="checkbox"/>
	4to.	<input type="checkbox"/>		BG	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO
HOJA 1 DE 2

	SI (SIEMPRE)	A VECES	NO (NUNCA)
1. Si tus amigos, amigas, compañeras o compañeros te piden algo ¿Te resulta difícil decirles que NO lo quieres o NO lo puedes prestar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Te resulta fácil pedir a un compañero (a) que te devuelva lo que le prestaste, incluso cuando tú no lo necesitas en ese momento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿ Si alguien te interrumpe cuando tú estas hablando, te resulta fácil decirle que se calle mientras tu hablas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Si no entiendes lo que te estan enseñando eres capaz de pedir al profesor, durante la clase, que explique nuevamente lo que no comprendes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Te sientes capaz de iniciar una conversación con una persona de tu edad que ves por primera vez?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Para terminar una tarea o trabajo, te sientes capaz de pedir ayuda a un compañero (a), si no son amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Sientes que los demás te respetan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Te sientes contenton (a) como estudiante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Te sientes rechazado (a) por tus profesores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Te sientes rechazado (a) por tus compañeros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Te sientes rechazado (a) por tus compañeras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿Sientes vergüenza al hablar frente a un grupo de adolescentes mujeres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ¿Sientes vergüenza al hablar frente a un grupo de adolescentes hombres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ¿Sientes vergüenza cuando los demás miran lo que estás haciendo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ¿Te da lo mismo que se burlen de ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO
HOJA 2 DE 2

	SI (SIEMPRE)	A VECES	NO (NUNCA)
16. ¿Crees ser más estudioso que la mayoría de tus compañeros o compañeras de curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ¿Sientes vergüenza cuando tienen que hablar a un profesor o profesora que no conoces?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ¿Te consideras un buen o una buena estudiante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ¿Te sientes contento o contenta en tu escuela?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ¿Te agrada que te feliciten frente a tus compañeros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ¿Te sientes estimado o estimada por tus profesores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ¿Te sientes estimado o estimada por tus compañeros varones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ¿Te sientes estimado o estimada por tus compañeras mujeres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ¿Te da lo mismo cuando lo que estás haciendo sale mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ¿Te da lo mismo que tus compañeros se rían de lo que dices?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ¿Crees ser más popular o conocido que la mayoría de tus compañeros o compañeras de curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ¿Cuándo propones una idea, todos tus compañeros y compañeras te hacen caso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. ¿Te agrada hacer cosas que otros estudiantes no pueden hacer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ¿Te sientes feliz en la escuela?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ¿Crees tener muchos amigos y amigas en la escuela?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>