

Autoestima y Bienestar Psicológico en la Motivación Académica de estudiantes Universitarios Chilenos

Francisca Paz Naranjo Camilla

Universidad Gabriela Mistral

Resumen

¿Cuáles son los factores que influyen o determinan la falta de motivación académica en los estudiantes universitarios? Esta pregunta que se la formulan tanto estudiantes como docentes y padres. La preocupación por esta temática es justificada, puesto que si el estudiante no está motivado puede reprobado la materia o incluso, si este comportamiento se mantiene en el tiempo, puede concluir con la deserción de la carrera. Por ende, estudiar a la población universitaria es de vital importancia ya que es una etapa en la que los jóvenes experimentan grandes cambios a nivel psicológico, físico y social, sumado a la adaptación constante a las altas exigencias académicas, pudiendo generar consecuencias importantes tales como; ansiedad y depresión, entre otras. En esta investigación se describe la influencia de la autoestima y el bienestar psicológico con respecto a la motivación académica en estudiantes de pregrado de la Universidad Gabriela Mistral en Santiago de Chile. La metodología que se utilizó corresponde a una investigación de tipo cuantitativa de diseño observacional de corte transversal con un alcance descriptivo correlacional. Los resultados de este estudio reflejan una importante influencia y significación tanto de la autoestima como del bienestar psicológico. Se sugiere avanzar en esta línea de investigación con otros estudios futuros.

Palabras claves: Motivación académica, autoestima, bienestar psicológico, estudiantes universitarios

Abstract

What are the factors that influence or determine the lack of academic motivation in university students? This question is asked by both students, teachers and parents. Concern about this issue is justified, since if the student is not motivated, they can fail the subject or even, if this behavior is maintained over time, it can end with the desertion of the career. Therefore, studying the university population is of vital importance since it is a stage in which young people experience great changes at a psychological, physical and social level, added to the constant adaptation to high academic demands, can generate important consequences such as ; anxiety and depression, among others. This research describes the influence of self-esteem and psychological well-being regarding academic motivation in undergraduate students at the Gabriela Mistral University in Santiago de Chile. The methodology that was used corresponds to a quantitative investigation of a cross-sectional observational design with a correlational descriptive scope. The results of this study reflect an important influence and significance of both self-esteem and psychological well-being. It is suggested to advance in this line of research with other future studies.

Keywords: Academic motivation – self-esteem – academic well being

Introducción

En las ramas que estudian los fenómenos relacionados con la educación (psicología educacional, educación diferencial, educación de párvulo, etc) existe un concepto denominado “comunidad escolar” la cual se compone de diversos agentes; apoderados, personal de mantenimiento (limpieza, mantención de áreas verdes, etc), sostenedores, docentes y estudiantes. Estos dos últimos participan en un proceso de aprendizaje en la cual los profesores comunican información la cual debe ser recibida por los alumnos, posteriormente estos son evaluados para medir el conocimiento, siendo calificados con escalas numéricas.

En este último fenómeno existen estudiantes que reflejan comportamientos orientados hacia la poca o nula motivación en cuanto a estudiar se refiere. De aquí que nace la pregunta ¿por qué existen situaciones en las que hay motivación para aprender y otras veces no? Son interrogantes que no solo tienen los estudiantes, sino que también padres y docentes puesto que, si el alumno no está comprometido con la tarea de aprender en el aula de clases, no estará adquiriendo los conocimientos necesarios básicos. por ende, al momento de ser evaluado por los docentes, este no va a obtener la calificación necesaria u óptima. Esta cadena de acontecimientos si no se orienta de manera adecuada, podría resultar con la reprobación de la materia o en el caso de mantener esta conducta en el tiempo, en la deserción del estudiante con respecto a su carrera.

La importancia de estudiar a este grupo radica en la exposición a las presiones y tensiones psicosociales en virtud de su adaptación a nuevos entornos sociales. Los estudiantes universitarios deben afrontar cambios en sus redes sociales de pertenencia a propósito de estar expuestos ante las altas exigencias académicas, constituyéndose en un grupo psicosocialmente particular (Zullig, Ward y Horn, 2006).

El observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2005) plantea que en Chile la deserción y la reprobación en la educación superior tiene importantes implicancias personales como el fracaso que podría afectar afecta emocionalmente a los estudiantes.

Autoestima

En la literatura la autoestima es considerada como la valoración que se tiene de sí mismo, la cual involucra emociones, pensamientos, sentimientos, experiencias y actitudes que la persona recoge en su vida y se desarrolla gradualmente durante toda la vida, iniciando desde la infancia, pasando por diferentes etapas de progresiva complejidad (Mejía, et al. 2011).

En cuanto a sus orígenes, uno de los pioneros en desarrollar el concepto de autoestima es el filósofo y psicólogo estadounidense William James, el cual describe que la autoestima se encuentra determinada por la relación de la realidad del individuo (yo real) con las potencialidades de este (yo ideal); por lo que menciona que mientras el individuo se acerque más al yo real (como se cree ser) que al yo ideal (como se quiere ser) más alta será la autoestima. (Panesso y Arango, 2017).

En la etapa de la adolescencia, la cual se inicia cerca de los 11 años culminando aproximadamente a los 24 años (ni el comienzo ni el fin están marcados con claridad). Es la etapa más crítica del desarrollo evolutivo, puesto que involucra una gran cantidad de cambios a nivel físico, psicológico y social, esto implica, que la autoestima del adolescente también sufra cambios que en las etapas anteriores no se encontraban tan demarcados. La búsqueda por formar una identidad propia promueve en el individuo reconocer e integrar tanto su imagen corporal y sus habilidades, además de la percepción que sus padres y grupo de pares perciben al respecto, incluyendo los sentimientos y emociones propias de este. En base a eso, el adolescente arma juicios valóricos con respecto a sí mismo (Papalia, et al. 2001).

Así como las etapas evolutivas de los adolescentes influyen en la construcción de la autoestima, también lo es el sexo de los estudiantes. Algunos estudios muestran que realmente no existen diferencias significativas entre la autoestima en ambos sexos (Ash y Huebner, 2001; Gilman y Huebner, 2003; Kong, Ding y Zhao, 2015; Matud, Ibañez, Marrero y Carballeira, 2003). Sin embargo, otros estudios aluden que el nivel de autoestima es más bajo en mujeres que en hombres (Chabrol et al., 2004; Khanlou, 2004; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Reina et al., 2010). El psicólogo norteamericano, Abraham Maslow (1993), uno de los destacados exponentes de la teoría humanista, refiere que la necesidad de autoestima es básica en todos los seres humanos,

todos tienen el deseo de ser aceptados y valorados por los demás. Satisfacer esta necesidad hace que las personas se vuelvan más seguras de sí mismas.

Alcántara (1993) describe cinco dimensiones de la autoestima; física, social, afectiva, ética y académica. En relación con esta última, el autor la define como la capacidad para enfrentar de manera culmine las situaciones académicas que se le presentan al estudiante, como la capacidad de rendir bien y de adaptarse según las exigencias, así como también la autovaloración de las capacidades intelectuales (ser inteligente, creativo y constante, etc). Según lo anterior, existirán situaciones o contextos que van a suscitar en el estudiante pensamientos, emociones y sentimientos que afectarán de manera positiva (alta) o negativa (baja) en relación con dicha dimensión. Existen diversos elementos que influyen en la autoestima académica como lo son el sexo, carrera escogida, rango de edad y semestre en el cual transcurre el alumno; primer ingreso, fase intermedia, fase terminal (González, et al. 2003).

Algunas de las influencias con mayor relevancia en la autoestima se orientan hacia el papel del docente como el principal responsable de la variabilidad en los niveles de autoestima, puesto que la interacción entre el docente y el estudiante produce diversos efectos. A medida que el docente sea cercano, acogedor y valorativo el estudiante, experimenta confianza, teniendo como resultado un nivel positivo de autoestima. (Bautista, et al. 2020).

Entre las consecuencias que los niveles altos de autoestima producen en los alumnos se cuentan la sensación de alegría, seguridad en sí mismos y con altas expectativas profesionales. Por el contrario, si experimentan niveles bajos de autoestima, se mostrarán inseguros, frustrados e incomprendidos, tendrán la creencia de que no son buenos para ninguna asignatura, que, aunque estudien tendrán un mal rendimiento o que no tienen las capacidades para mejorar y aprender (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014, p. 16).

Motivación

Existen diversas teorías que buscan dar explicación y sentido a la motivación en el ser humano. Algunas de estas teorías son; homeostáticas, cognoscitivas, fisiológicas, basadas en las emociones, psicoanalíticas, de incentivo y humanistas, etc. (Fonseca, 2017). El sustento de lo anterior se encuentra en la definición propuesta por Maslow (1993) describe que la motivación es un impulso que el individuo posee para satisfacer sus necesidades. Estas son clasificadas en la mundialmente conocida pirámide de Maslow compuesta de 5 niveles jerárquicos que van desde las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización.

En la medida que el ser humano va creciendo, las necesidades van adquiriendo un mayor grado de complejidad, es decir, cuando los estudiantes se encuentran en la educación escolar, el niño va adquiriendo necesidades del tipo académico, es decir, debe adquirir los conocimientos que deben ir acorde a su etapa evolutiva (desde aprender a leer y a escribir, así como también resolver operaciones matemáticas, conocer de geografía, de historia, etc) para que el estudiante pueda ser promovido al siguiente nivel, es por esto que tiene la necesidad de interiorizar dichos conocimientos para avanzar al siguiente curso. Ya cuando el alumno egresa de la educación media, este debe decidir cuál es el camino que desea seguir. Los que eligen estudiar alguna carrera (profesional o técnica) en particular, poseen necesidades que difieren de las necesidades que se describen en la etapa anterior, ya que los parámetros en base a los cuales el sujeto selecciona la carrera abarcan dimensiones más complejas (ser un miembro activo en la sociedad, crecimiento personal, proyectos de vida, entre otros).

En la motivación académica se despliegan las propias opiniones de los estudiantes sobre sus expectativas en este ámbito, en las cuales los temas que se abordan son en base a variables relacionadas a las habilidades cognitivas y de pensamiento, así como también las afectivas como lo es la autovaloración (MINEDUC, 2014).

La teoría humanista con respecto a la motivación académica diferencia tres componentes; el primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad (valor que la persona le atribuye al comportamiento), ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no. El segundo componente se denomina componente de expectativa, la cual engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para

realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y las creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencias se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. De hecho, aunque una persona tenga motivos y razones de peso para llevar a cabo una actividad, eso no será suficiente para movilizar su conducta sino está convencida de que tiene la capacidad y competencia necesaria para realizarla. El último componente corresponde al afectivo - emocional, el cual engloba los sentimientos, emociones y en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad (Fonseca, 2017).

Lo anterior se fundamenta en lo explicado por Bandura (1989), es decir cuando las personas no poseen la capacidad para creer en sí mismos, estos disminuyen sus esfuerzos o abortan sus intentos de manera prematura, teniendo como resultado que el sujeto rápidamente se conforme con soluciones mediocres. A diferencia de los individuos que sí creen en sus capacidades, en este caso, mayores y más persistentes serán sus esfuerzos.

La motivación nace de las necesidades y las diversas manifestaciones conductuales o psicológicas serán manifestadas según el tipo de objetivo o meta que satisface esas necesidades. García (2014) diferencia los tipos de metas que los alumnos se proponen, metas relacionadas a la tarea, al “ego”, a la valoración social y las orientadas a la consecución de recompensas externas.

- ❖ Metas relacionadas con la tarea: el estudiante, tiene como objetivo de la tarea obtener conocimiento de esta, desarrollando en el alumno nuevas habilidades, elaborando nuevos esquemas de conocimiento, provocando un incremento en el nivel de motivación.
- ❖ Metas relacionadas con el “ego”: Cuando el estudiante, producto de la interrelación con otros, demuestra sus competencias y/o habilidades a los demás, permitiendo que este logre una reconciliación con el “ego” y la satisfacción personal del éxito.
- ❖ Metas relacionadas con la valoración social: Dentro del contexto universitario el estudiante se preocupa por sentir la aprobación de una persona o grupo.
- ❖ Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: Esta categoría, implica las recompensas externas del medio externo tales como, becas, premios, posición social. (Polanco, 2005).

Todas las conductas del estudiante estarán enfocadas en cumplir ese objetivo (asistir a todas las clases, ser puntual, estudiar de forma autónoma, etc.) para que esto sea una realidad concreta y no solo una idea, el alumno debe estar lo suficientemente motivado.

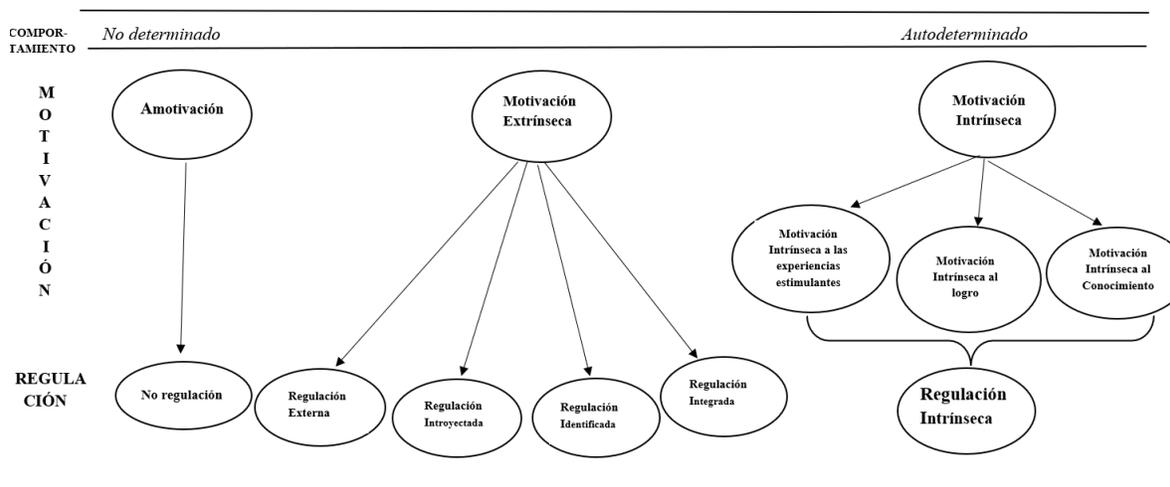
Fonseca (2017) menciona que, aunque el alumno posea las habilidades cognitivas necesarias, esto no le asegura el éxito académico, ya que, si este no se encuentra lo suficientemente motivado, aprenderá más el alumno que si se encuentra motivado. Esto quiere decir que la motivación se convierte en el principal “motor” del aprendizaje puesto que moviliza y direcciona el aprendizaje hacia los objetivos establecidos por el alumno.

La teoría de la autodeterminación (“Self-determination theory” - SDT) es entendida como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos la cual involucra intenciones y acciones. A su vez, describe tres dimensiones de la motivación; intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). Estas se describen en base a un continuo de autodeterminación (figura 1) el cual se da por el gradiente de autonomía en función de la regulación de las conductas (Bruno, et al. 2020). Estas dimensiones o tipos dan cuenta de los motivos por los cuales las personas ejecutan ciertos comportamientos y otras no.

El comportamiento autodeterminado se guía por la MI, esta implica que el sujeto realiza las actividades por causa del mero placer de realizarlas, dichos comportamientos son regulados por factores íntimamente personales. Originalmente esta motivación en el pasado se había asumido como una perspectiva unidimensional, no obstante investigaciones en el plano educacional diferencian tres subtipos; MI orientada hacia el conocimiento, MI orientada hacia el logro y MI orientada hacia las experiencias estimulantes (Vallerand, et al. 1989).

Figura 1.

Modelo de teoría de autodeterminación de motivación



Nota. Adaptado de *Modelo de teoría de autodeterminación de motivación* de Bruno et al,2020, Revista Interdisciplinaria. Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

En relación con la MI orientada al conocimiento, esta se asocia con conceptos como la curiosidad o la motivación para aprender. La MI orientada hacia el logro, puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar una nueva habilidad. La MI orientada hacia las experiencias estimulantes, guarda relación cuando una persona se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes derivadas de la propia actividad (Bruno, et al. 2020).

El siguiente tipo de dimensión corresponde a la ME la cual concierne a la persona que realiza acciones que son utilizadas como medio para un fin determinado que usualmente son recompensas o incentivos, siendo la conducta totalmente instrumental (Stover, 2017). En esta motivación se identifican cuatro subtipos, estos representan diversos niveles de internalización de los controles externos (Bruno, et al. 2020). Es decir, mientras mayor sea la internalización mayor será la autodeterminación en el comportamiento (Ryan y Deci, 2000).

- El primer subtipo corresponde a la regulación integrada, la que se produce cuando la conducta se regula en función de las necesidades e intereses propios de la persona,

convirtiéndola en uno de los subtipos más autónomos de la ME, esta, se consolida en la etapa de la adultez.

- El segundo subtipo corresponde a la regulación identificada, la cual hace alusión a cuando el individuo valora su conducta y cree que es importante, esto porque el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo (Koester, et al. 1996).
- El tercer subtipo es el de regulación introyectada, la cual refleja las conductas que se orientan a satisfacer una demanda del exterior, pero la satisfacción o retribución es interna.
- El cuarto subtipo, identificado como regulación externa, en este, los comportamientos responden a demandas del exterior y se relacionan con evitar castigos u obtener alguna recompensa.

Por último, la amotivación sugiere que estos individuos tienen comportamientos los cuales no son regulados por ellos mismos (Stover, 2017). Existen variadas causas a dicho comportamiento, estas pueden ser por las influencias que el alumno recibe, su historia en la educación escolar (primaria y secundaria), su historia familiar, a las situaciones específicas que sucedan en el aula de clases, etc (Lule, 2007).

En sustento de lo anterior, se espera que el estudiante se desenvuelva académicamente según la MI, esto se da porque el objetivo de aprendizaje ideal es que los alumnos estudien con el objetivo y compromiso de aprender y no por el incentivo de calificaciones o por miedo a reprobado las asignaturas. Sin embargo, la realidad de muchos estudiantes es estudiar guiados por la ME, cuando debiera ocurrir lo contrario (Gutiérrez, 2015).

No obstante, también, la ME, impulsa a los estudiantes a ser motivados y competitivos a la misma vez que se debe fomentar el interés por la búsqueda del conocimiento, por lo que ambos tipos de motivación son necesarias para que el estudiante pueda desarrollar mejores y diversas estrategias para afrontar las demandas académicas

El estudio de Jiménez et al (2019) por su parte compara la MI y ME de 108 estudiantes universitarios colombianos, según su sexo, de estos, el 31% eran mujeres y el 69% eran hombres. Sus resultados arrojaron que en cuanto al sexo no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de motivación académica.

Bienestar

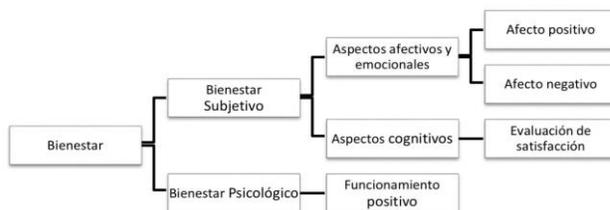
El concepto del bienestar se considera amplio y se pueden observar en diferentes contextos del ser humano (bienestar social, económico, etc). También se relaciona con frecuencia a la salud física y mental de estos.

La salud mental según la Organización Mundial de la Salud es “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023). Estas afecciones o enfermedades son el foco de estudio de diversos enfoques psicológicos. El objetivo de estos enfoques está orientado desde una preocupación casi exclusiva por los aspectos negativos. No obstante, es necesaria la incorporación de conocimientos que abarquen cualidades positivas en los seres humanos (Seligman y Csikzentmihalyi, 2000).

En el caso del bienestar puede ser entendido bajo tres perspectivas históricas; bienestar hedónico, eudaimónico (figura 2) y social. Pavot y Diener (2013) especifican que el bienestar hedónico el cual enmarca al bienestar subjetivo consiste en el resultado de dos componentes básicos; el primero corresponde al emocional (Lucas, Diener y Suh, 1996; Sandín, 1999), el cual implica la experimentación de emociones tanto positivas como negativas y el segundo alude al componente cognitivo el cual permite la evaluación de la satisfacción con la vida (Andrews y Withey, 1976). La cual se asocia a la evaluación a largo plazo respecto de la propia vida en general o en áreas específicas (Keyes, 2013).

Figura 2

Conceptualización del Bienestar



Nota. Conceptualización del Bienestar, de Rodríguez y Quiñones, 2012, Revista Griot.

En cuanto al bienestar eudaimónico, orientado al bienestar psicológico, busca desarrollar las potencialidades del ser humano además de la percepción que tienen las personas con relación a

diversos aspectos de su funcionamiento (Barrantes y Ureña, 2015). Ryff y Keyes (1995) Incluyen también el desarrollo de la identidad y seis componentes del funcionamiento psicológico positivo:

- ❖ Propósito en la vida: Creencia de que la propia vida es útil y significativa
- ❖ Relaciones positivas: Mantenimiento positivo de las relaciones interpersonales
- ❖ Autoconocimiento: Evaluación positiva de sí mismo y del pasado.
- ❖ Crecimiento personal: Sensación de continuo crecimiento y desarrollo como persona
- ❖ Autonomía: Sensación de autonomía y autodeterminación
- ❖ Dominio del medio ambiente: Capacidad de manejar la propia vida y el mundo circundante

En concordancia con lo anterior el individuo que posee bienestar psicológico se direcciona hacia el desarrollo y mejora de las habilidades que posee, potencializándolas, y logrando como resultado de ese enfoque, la estabilidad emocional y la satisfacción con la vida (Bahamón, et al. 2019).

Hasta este momento es necesario precisar que ambas perspectivas investigan dimensiones diferentes en relación con la experiencia de las personas, de modo que al recoger ambas experiencias en los individuos se capturan ámbitos distintos de su bienestar. (Bilbao y Oyanedel, 2015). A pesar de que, las dimensiones sean diferentes, existen diversos autores que plantean que estas son complementarias (Ryff y Keyes, 1995).

En lo que respecta a la experiencia de los individuos con el bienestar, existe una controversia con este, referido a la temporalidad de la medida. Existen dos perspectivas. La primera indica cuando se le consulta a la persona sobre aspectos ligados al bienestar, implican recurrir a sucesos ocurridos en el pasado, esto puede verse afectado por sesgos propios de la memoria (Redelmeier, Katz y Kahneman, 2003). El segundo centra su foco en el presente, lo que busca principalmente este método es realizar estudios en torno a la afectividad (Shimmack, 2003).

En cuanto al bienestar social, hace alusión al equilibrio entre la evaluación de las circunstancias o capacidades personales en la sociedad, además de la percepción en el entorno social de elementos que contribuyen al bienestar de los sujetos (Keyes, 1998, 2006).

El bienestar como tal, se puede evaluar en diversos ciclos vitales del ser humano (etapa escolar, adolescencia, adultez, etc.) Si bien, cada uno de estos merece la atención necesaria, es importante situar el foco en la población del adolescente que se encuentra en la Universidad. Autores como Barrantes y Ureña (2015) describen que el estudio del bienestar en estudiantes que pertenecen a la educación superior se consideran áreas relevantes en función con evidencia científica que

sostiene que, los estados de bienestar influyen de manera positiva en diversos ámbitos de la vida esto, porque la regulación de las emociones ante ciertas experiencias es crucial en esta población ya que tiene como rasgo la vulnerabilidad particular por causa de las altas exigencias académicas (Canedo, et al. 2019). Es por esto por lo que los alumnos experimentan con frecuencia altos niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Soria, et al. 2005). A pesar de esto, se ha demostrado que la autopercepción de los niveles de bienestar se correlaciona con sentimientos de tranquilidad y optimismo que resultan clave para el desarrollo de estrategias frente al agotamiento y las dificultades académicas (Canedo, et al. 2005). Los sentimientos de bienestar influyen en la manera en la cual los estudiantes afrontan las problemáticas relacionadas con las demandas académicas (Velásquez, et al. 2008). Por ende, es necesario que los establecimientos de educación superior cuenten con servicios de salud mental, estos deben ir orientados al fortalecimiento de habilidades psicológicas de los/as estudiantes (Rodríguez y Quiñones, 2012).

Jorquera (2022) estudió la percepción de bienestar psicológico según el sexo, evaluando la percepción de bienestar psicológico en estudiantes universitarios (37.3% hombres y un 62.7% mujeres) que trabajan. Se describe que la percepción de bienestar psicológico de hombres y mujeres se percibe como equivalente (no hay diferencias).

En base a los antecedentes presentados, el presente estudio tiene como objetivo general describir la influencia de la autoestima y del bienestar psicológico en la motivación académica en estudiantes universitarios de la Universidad Gabriela Mistral en Santiago de Chile.

Los objetivos específicos corresponden a:

1. Determinar los niveles de autoestima, motivación académica y el bienestar psicológico en los estudiantes.
2. Relacionar la autoestima y el bienestar psicológico con la motivación académica.
3. Determinar los niveles de autoestima, motivación académica y el bienestar psicológico en los estudiantes según sexo.
4. Comparar los niveles de motivación académica, autoestima y bienestar psicológico según los alumnos que estudiaron carreras universitarias o técnico profesionales anteriores versus los que estudian por primera vez.

Metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo, de diseño observacional de corte transversal con un alcance descriptivo correlacional.

Muestra

La muestra del estudio se compone de 136 estudiantes de la región Metropolitana de Santiago de Chile de la Universidad Gabriela Mistral del programa diurno de pregrado (que cursan desde primer a quinto año). El promedio de edad de los participantes fue de 20,34 años (DT 1,956). En cuanto al sexo al nacer el grupo con mayor representación corresponde al de las mujeres con el 59,6%, le siguen los hombres con un 36,8%. Se agregó un ítem adicional al sexo, “prefiero no decirlo” el cual corresponde al 3,7% de los estudiantes de la UGM. En la tabla 1 se puede observar las carreras que estudian actualmente los participantes. El porcentaje más alto corresponde a la carrera de psicología con un 65%, el más bajo corresponde la carrera de periodismo con un 0,70% de los alumnos.

Tabla 1. Carreras que estudian los estudiantes

Carrera	Frecuencia	Porcentaje (%)
Psicología	88	65
Diseño	22	16
Ingeniería Civil	10	7
Ingeniería Comercial	10	7
Derecho	3	2,20
Arquitectura	2	1,50
Periodismo	1	0,70
Total	136	100

En relación con el año de ingreso el 61% de los estudiantes comenzó a estudiar el año 2023 y solo el 2,2% de los casos, ingresó el año 2019.

En la tabla 2 se observan los resultados sobre si los estudiantes estudiaron una carrera o profesional o técnico previo a la carrera actual que cursan.

Por último, el 100% de los estudiantes, decidieron voluntariamente a participar en este estudio.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

1. Información sociodemográfica: Se elaboró un cuestionario en cual se le pregunta a los estudiantes acerca de su edad, año en el cual cursa la carrera, año de ingreso, sexo, carrera y experiencia universitaria previa.
2. Escala de bienestar psicológico de Ryff: La variable se midió con la escala de bienestar psicológico, elaborada por Carol Ryff (adaptación al español de Blanco y Diaz, 2006) esta escala ha sido adaptada al español, compuesta por 6 dimensiones; autoaceptación (alfa de Cronbach =.78), relaciones positivas (alfa de Cronbach = .83), autonomía (alfa de Cronbach = .69), dominio del entorno o medio ambiente (alfa de Cronbach = .69), propósito en la vida (alfa de Cronbach = .78) y crecimiento personal (alfa de Cronbach = .68), distribuidas en 29 ítems o afirmaciones, el estudiante debe responder con cual se siente más identificado en base a 5 opciones (totalmente de acuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo)
3. Motivación: Esta variable será medida según la escala de motivación académica (EMA), esta escala, fue diseñada por Vallerand (1997), abarca 29 ítems, que intenta descubrir los principales factores que motivan a los estudiantes académicamente, cada una de ellas se miden en escala Likert que va desde 1 (Nada en absoluto), 2 (Poco), 3 (Medio), 4 (Bastante), 5. (Totalmente). El alumno debe elegir la alternativa que desee según su preferencia.
4. Autoestima: Esta variable se mide según la escala de autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1965; adaptación al castellano de Salgado e Iglesias, 1995) la cual tiene por objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que los sujetos tienen de sí mismos. Evalúa los sentimientos de respeto y aceptación de uno mismo/a. La escala consta de 10 ítems, 5 frases están anunciadas de forma positiva y las otras 5 están anunciadas de forma negativa.

El estudiante debe responder en base a una escala desde A (muy de acuerdo), B (De acuerdo), C (En desacuerdo) y D (Muy en desacuerdo). Está traducida y validada en castellano su fiabilidad es de 0,87.

Procedimiento

Se contactó a los estudiantes en los periodos de descanso y se les invitó a participar del estudio. Se colocaron pancartas con un código QR en el cual los alumnos, mediante sus teléfonos celulares, podían escanear dicho código y acceder al consentimiento informado y la encuesta.

Todos los participantes aceptaron participar voluntariamente del estudio, mediante la aceptación de un consentimiento informado en el cual se les informó el contexto bajo el cual se dio el estudio, las razones por las cuales han sido seleccionados y del carácter anónimo y voluntario de estos. Lo ideal de esto es que los alumnos comprendieran claramente toda la información (de no ser así, hubo un espacio para aclarar las dudas).

Los datos obtenidos fueron almacenados solamente para efectos de este estudio, por la autora.

Resultados

Análisis descriptivo de los resultados

Tabla 2. Descriptivos

	N	M	DT	α
Motivación Académica				
Motivación intrínseca - para conocer	136	5,700	,949	,836
Motivación intrínseca - hacia el logro	136	5,222	1,012	,748
Motivación intrínseca - para experimentar estímulos	136	4,638	1,134	,769
Motivación extrínseca – identificada	136	5,553	,954	,763
Motivación extrínseca – introyectada	136	5,342	1,267	,842
Motivación extrínseca - regulación externa	136	5,331	,996	,729
Amotivación	136	1,989	1,131	,868
Motivación Académica Total	136	5,400	,779	,925
Escala de Autoestima de Rosenberg				
Autoestima Total	136	2,780	,622	,872
Bienestar Psicológico				
Autoaceptación	136	4,132	1,176	,841
Relaciones Positivas con Otros	136	4,007	,871	,711
Autonomía	136	3,629	,805	,619
Dominio del Entorno	136	3,833	,700	,571
Crecimiento Personal	136	4,993	,919	,788
Propósito en la Vida	136	4,294	1,094	,860
Bienestar Psicológico Total	136	4,049	,665	,897

En la tabla anterior se puede observar cada una de las medias, desviaciones estándar y confiabilidades de las variables “Motivación académica, Autoestima de Rosenberg y Bienestar psicológico” y las subescalas correspondientes.

Las confiabilidades en todas las escalas y subescalas son adecuadas, a excepción de dos subescalas de Bienestar Psicológico: “Autonomía” con un $\alpha = 0.619$ y “Dominio del entorno” con un $\alpha = 0.571$.

Tabla 3. Diferencias de medias de las variables del estudio entre personas con y sin estudios previos

	Grupo	N	M	DT	t	gl	p.
Motivación Académica							
MI – Para conocer	Hombre	50	5,580	,868	-1,242	129	,216
	Mujer	81	5,793	1,004			
MI – Hacia el Logro	Hombre	50	5,130	1,019	-,872	129	,385
	Mujer	81	5,290	1,023			
MI – Para experimentar estímulos	Hombre	50	4,745	1,170	,811	129	,419
	Mujer	81	4,577	1,140			
ME – Identificada	Hombre	50	5,510	,975	-,406	129	,685
	Mujer	81	5,580	,953			
ME – Introyectada	Hombre	50	5,110	1,257	-1,777	129	,078
	Mujer	81	5,515	1,276			
ME – Regulación Externa	Hombre	50	5,180	1,019	-1,513	129	,133
	Mujer	81	5,451	,979			
Amotivación	Hombre	50	2,015	1,123	,462	129	,645
	Mujer	81	1,923	1,101			
Motivación Académica Total	Hombre	50	5,320	,868	-1,057	129	,293
	Mujer	81	5,469	1,004			
Autoestima							
Autoestima de Rosenberg	Hombre	50	2,768	,609	-,491	129	,624
	Mujer	81	2,822	,617			
Bienestar Psicológico							
Autoaceptación	Hombre	50	4,065	1,127	-,630	129	,530
	Mujer	81	4,198	1,194			
Relaciones Positivas con Otros	Hombre	50	3,976	,796	-,058	129	,954
	Mujer	81	3,985	,927			
Autonomía	Hombre	50	3,617	,799	-,258	129	,797
	Mujer	81	3,654	,819			
Dominio del Entorno	Hombre	50	3,897	,605	,654	129	,514
	Mujer	81	3,815	,746			
Crecimiento Personal	Hombre	50	4,887	1,005	-1,138	129	,257
	Mujer	81	5,074	,856			
Propósito en la Vida	Hombre	50	4,128	1,024	-1,586	129	,115
	Mujer	81	4,437	1,118			
Bienestar Psicológico Total	Hombre	50	4,008	,610	-,670	129	,504
	Mujer	81	4,088	,696			

Nota. Significatividad estadística: * p. < ,05; ** p. < ,01; *** p. < ,001

En relación con la tabla 3, con respecto a la diferencia de las medias de las variables por sexo, se puede describir que no existen diferencias significativas para ninguna de las escalas y subescalas tanto en hombres como mujeres.

Tabla 4. Diferencias de medias de las variables según estudios previos

	Estudios Previos	N	M	DT	t	gl	p.
Motivación Académica							
MI – Para conocer	No	116	5,752	,926	1,540	134	,126
	Sí	20	5,400	1,040			
MI – Hacia el Logro	No	116	5,304	,989	2,296	134	,023*
	Sí	20	4,750	1,039			
MI – Para experimentar estímulos	No	116	4,716	1,087	1,942	134	,054
	Sí	20	4,188	1,318			
ME – Identificada	No	116	5,625	,889	1,717	22,633	,100
	Sí	20	5,138	1,215			
ME – Introyectada	No	116	5,509	1,185	3,882	134	,000***
	Sí	20	4,375	1,327			
ME – Regulación Externa	No	116	5,392	1,003	1,744	134	,084
	Sí	20	4,975	,892			
Amotivación	No	116	1,957	1,156	-,796	134	,428
	Sí	20	2,175	,974			
Motivación Académica Total	No	116	5,477	,757	2,868	134	,005**
	Sí	20	4,950	,770			
Autoestima							
Autoestima de Rosenberg	No	116	2,806	,628	1,171	134	,244
	Sí	20	2,630	,576			
Bienestar Psicológico							
Autoaceptación	No	116	4,181	1,194	1,164	134	,246
	Sí	20	3,850	1,043			
Relaciones Positivas con Otros	No	116	4,019	,897	,373	134	,710
	Sí	20	3,940	,723			
Autonomía	No	116	3,605	,815	-,829	134	,409
	Sí	20	3,767	,754			

Dominio del Entorno	No	116	3,852	,680	,748	134	,456
	Sí	20	3,725	,815			
Crecimiento Personal	No	116	5,014	,950	,662	134	,509
	Sí	20	4,867	,721			
Propósito en la Vida	No	116	4,326	1,110	,814	134	,417
	Sí	20	4,110	1,002			
Bienestar Psicológico Total	No	116	4,059	,686	,437	134	,663
	Sí	20	3,988	,538			

Nota. Significatividad estadística: * p. < ,05; ** p. < ,01; *** p. < ,001

En cuanto a la tabla 4, se pueden observar las diferencias de las medias en las dimensiones y subdimensiones los alumnos que estudiaron una carrera previa (a la que están cursando actualmente) versus los que estudian por primera vez. Las medias más altas corresponden a la dimensión de “Motivación académica” más específicamente a la subdimensión de “Motivación intrínseca al conocimiento”. En el caso de las medias más bajas, corresponden a la dimensión de “Autoestima”.

Tabla 5. Correlaciones de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Motivación Académica															
1. MI - para -- conocer															
2. MI - hacia el ,742*** logro															
3. MI - para ,688*** experimentar estímulos		,639***													
4. ME - ,728*** identificada		,633***	,601***												
5. ME - ,494*** introyectada		,585***	,395***	,596***											
6. ME - ,250** regulación externa		,356***	,161	,433***	,558***										
7. Amotivación - ,450***		-,428***	-,259**	-,414***	-,234**	-,140									
8. Motivación ,836*** Académica Total		,848***	,726***	,847***	,764***	,560***	-,571***								

Escala de Autoestima de Rosenberg

9. Autoestima Total	,190*	,232**	,128	,151	,228**	,280	-,370***	,310***							
Bienestar Psicológico															
10. Autoaceptación	,248**	,307***	,206*	,233**	,261**	,238	-,214*	,332***	,735***						
11. Relaciones Positivas con Otros	,294**	,195*	,192*	,266**	,196*	,013	-,259**	,275**	,314***	,328***					
12. Autonomía	,149	,115	,041	,010	-,060	-,014	-,325***	,108	,426***	,422***	,366***				
13. Dominio del Entorno	,353***	,382***	,303***	,324***	,246**	,263	-,323***	,424***	,519***	,669***	,372***	,246***			
14. Crecimiento Personal	,401***	,406***	,276***	,416***	,394***	,369	-,350***	,507***	,440***	,481***	,322***	,413***	,446***		
15. Propósito en la Vida	,427***	,459***	,359***	,416***	,350***	,339	-,386***	,530***	,665***	,776***	,347***	,374***	,681***	,599***	
16. Bienestar Psicológico Total	,410***	,408***	,299***	,357***	,289**	,245	-,431***	,473***	,715***	,837***	,613***	,650***	,768***	,693***	,855***

Nota. Significatividad estadística: * p. < ,05; ** p. < ,01; *** p. < ,001

Tabla 6. Regresión Lineal de las variables del modelo sobre Motivación Académica.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	β	β	β
Sociodemográficos			
Sexo	,080	,060	,010
Edad	,084	,088	,128
Estudios Previos	-,267**	-,242**	-,248**
Autoestima			
Rosenberg Total		,285**	-,020
Bienestar Psicológico			
Autoaceptación			-,233
Relaciones Positivas con Otros			,099
Autonomía			-,140
Dominio del Entorno			,143
Crecimiento Personal			,310**
Propósito en la Vida			,451***
R²	,049	,124	,397
Delta R²		,080	,292
F	3,307**	5,784***	9,889***

Nota. Significatividad estadística. † p. < ,100; * p. < ,050; ** p. < ,001; *** p. < ,001

Se llevó a cabo un análisis de regresión, probando 3 modelos, en que se combinaron (como bloques conceptuales) variables sociodemográficas, autoestima y bienestar psicológico, en pasos sucesivos. De los modelos que se probaron, el tercero es el que mejor explica la varianza de la motivación académica a partir de las variables estudiadas (casi el 40% de la varianza). Lo que más aporta en la motivación académica es el “propósito en la vida y crecimiento personal”.

Discusión

En el presente estudio, si bien se esperaba encontrar diferencias en la percepción de los estudiantes en relación con la autoestima, el bienestar psicológico y la motivación académica en cuanto al sexo, los resultados de esta investigación no lo fueron.

Según la variable autoestima, las investigaciones de Ash y Huebner, 2001; Gilman y Huebner, 2003; Kong, Ding y Zhao, 2015; Matud, Ibañez, Marrero y Carballeira, 2003 plantean que efectivamente no existe una gran diferencia o significación en cuanto a la percepción del autoestima tanto en hombres como mujeres.

No obstante, las investigaciones realizadas por (Chabrol et al., 2004; Khanlou, 2004; Provedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Reina et al., 2010), refieren que la autoestima si es significativa en cuanto al sexo. Estos investigadores plantean que las mujeres poseen una percepción de autoestima menor que los hombres.

En cuanto a la motivación, el estudio de Jiménez et al (2019) corrobora los resultados obtenidos en esta investigación la cual describe que no existe diferencias en la motivación entre hombres y mujeres.

En lo que respecta al bienestar psicológico, esta investigación coincide con lo planteado en el estudio de Jorquera (2022) quien evidencia que no existen diferencias significativas entre ambos sexos en cuanto a la percepción de esta variable.

Con respecto a la comparación entre el grupo de alumnos que estudiaron alguna carrera previa ligada a la educación superior versus los que no estudiaron alguna carrera previa, los resultados

nos indican que tanto los estudiantes que estudiaron carreras previas como los que no estudiaron carreras previas tienen diferencias en función de la “motivación intrínseca hacia el conocimiento”. Esto quiere decir que, las causas por las cuales los participantes estudian o aprenden son porque su interés se orienta al placer de obtener conocimientos nuevos (independiente de si llevan consigo previa experiencia en la vida universitaria). Contrario a esto, ambos grupos de estudiantes coinciden en que los niveles de “Autoestima” son bajos en ambos grupos.

El análisis de regresión mostró un modelo que explicaba una mayor proporción de la varianza, en el que, existen dos subdimensiones que son las más contribuyen a la motivación académica, ambas correspondientes al bienestar psicológico: “propósito en la vida” y “crecimiento personal”.

Podemos inferir que, si el estudiante percibe su vida como significativa y se encuentra en un constante desarrollo personal, estos atributos le permiten, obtener la motivación ideal o necesaria para aprender y desempeñarse de manera óptima en la carrera escogida.

Son necesarios más estudios que aborden esta problemática multidimensional, abarcando estudiantes de diferentes ubicaciones geográficas y universidades. También sería interesante explorar la influencia del nivel socioeconómico en estudios futuros.

Limitaciones del estudio

Aunque este estudio fue abierto a toda la comunidad universitaria de la Universidad Gabriela Mistral, tuvo una participación mucho mayor de la Escuela de Psicología, lo cual podría implicar algún grado de sesgo en los resultados.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, (3), 1, <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.007>.

- Alcántara, J. A. (1993). *Cómo educar la autoestima*. <https://books.google.com.co/books?id=8wPdJ2Jzqg0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ardisana, E. H. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 17, (4), (13-27).
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320–336. <https://doi.org/10.1177/0143034301223008>
- Bahamón, M., Alarcón, Y., Cudris, L., Trejos, A y Campo., L. (2019). Bienestar psicológico en en adolescentes colombianos. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapeutica*, 38(5), 519-523.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *The American psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>.
- Barrantes Brais, K. y Ureña Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935006.pdf>.
- Bautista Valdivia, J., Ramos Zuñiga, B., Pérez Orta M. A. y Florentino González, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Revista Académica de Investigación*, (34), (1-26). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7597012.pdf>.
- Bilbao, M. A., Páez, D. y Oyanedel, J. C. (2015). *Felicidad de los chilenos: estudios sobre bienestar*. Ril editores. <http://elibro.net/es/ereader/bibliougmm/67414?page=24>.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198710_brophy.pdf
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M. y Stover, B. J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-29. doi: <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Canet Juric, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *LIBERABIT Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 25-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>.

- Chabrol, H., Carlin, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., Juilot, M. et al. (2004). A study of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of high-school students. *Neuropsychiatrie del'Enfance et del'Adolescence*, 52, 533-536.
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernandez, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), 105-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200001>.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. [Redalyc.Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082006000300001).
- Fonseca Rosales, R. (2017). *Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E "Rodríguez Trigoso" SMP-2015* [tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5276/Fonseca_RRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- García González, E. (2014). *Psicología General*. (3). Patria. <https://elibro.net/es/ereader/biblioug/40402>.
- González, L. E., Jorquera, D. y González, S. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación Chilena. *Unesco*. 3-55.
- González Arratia, N., Valdez Medina, J. L. y Serrano García J. M. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 1 (2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10410206.pdf>.
- Gutierrez Ruiz, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y del control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15 (1), pp. 63-81. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>.
- Herrera Soria, J. y Zamora Guevara, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación?. *Correo Científico Médico*, 18 (1), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017.
- Jiménez Reyes, A., Molina, L. y Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171>

- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>.
- Keyes, C. L. M. (2013). Mental well-being. *International contributions to the study of positive mental health*. Dordrech: Srpinger Scieencie & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_1.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. y Ryff, C.D (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>.
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian schools. *Public Health Nursing*, 21(5), 404-411. Doi: [10.1111/j.0737-1209.2004.21503.x](https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.21503.x)
- Kong, F., Ding, K., y Zhao, J. (2015). The relationships among gratitude, selfesteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 477- 489. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9519-2>
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Lule, M. (2007). Qué piensan los estudiantes universitarios sobre su forma de enfrentar las tareas escolares: metas motivacionales y factores determinantes. *Revista electrónica de procesos psicológicos y sociales*, 8, 1-4. [El estudiante que quisiera ser un universitario \(uv.mx\)](http://www.uv.mx/revista_electronica_de_procesos_psicologicos_y_sociales/vol8_numero1/articulo_1.html)
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Diaz de Santos. <https://books.google.com.co/books?id=8wPdJ2Jzqg0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Matud M. P., Ibáñez I., Marrero R. J., y Carballeira M. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(123), 51-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649436>
- Mejía Estrada, A., Pastrana Chávez, J. J. y Mejía Sánchez, J. M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autoestima personal y profesional. *XII Congreso Internacional de Teoría de la educación*, 1-13. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/A+R/103.pdf>.

- Ministerio de Educación. (2014). Otros indicadores de calidad educativa. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/10447/OIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Redelmeier, D., Katz, J. y Kahneman, D. (2003). Memories of colonoscopy: A randomized trial. *Pian*, 104(1-2), 187-194. Doi: 10.1016/S03043959(03)00003-4
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-69. Doi: <https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435>
- Rodríguez, R. Y. y Quiñones Berrios, Areliz. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Griot*, 5(1), 5-12. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772/1569>
- Ryan, M. R. Y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological*, 55(1), 68-78. doi: [10.1037//0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68)
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Ryff, C. D. y Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. Doi 10.1037/0023514.69.4.719
- Salgado, J. F. y Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la escala de autoestima de Rosenberg: Un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941617>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, TE, Santed, MA, & Valiente, RM (1999). Escalas panas de afecto positivo y negativo: validacion factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711104.pdf>
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Souza, G. C. (2017). *Motivação e autonomia dos estudantes de graduação em enfermagem à luz da teoria da autodeterminação*. [tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Bi doi: 10.11606/T.7.2018.tde-18092018-125132

- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M. y Pelletier, L. G (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Organización Mundial de la Salud. (23 de julio de 2023). <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Panesso Giraldo, K. y Arango Holguin M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Psyconex*, 9 (14), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507/20785325>.
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134–151). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-08793-010>
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2) 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. Doi <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Papalia, D. E., Wendkos, S y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. (8). Mc Graw – Hill.
- Solís Torres, E. A. (2021). *Autoestima y motivación académica en estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de educación primaria del instituto superior pedagógico privado "Auguste Renoir", Lima - 2018* [tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/6780>.
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S. y Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>.

