

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



LA AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE INGLÉS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Neurociencia y Educación

SARA MARÍA SOFÍA ROMERO DEZA

Presidente: Mario Carlos Granda Rangel

Asesor: José Gregorio Brito Garcías

Lector 1: José Antonio Panduro Paredes

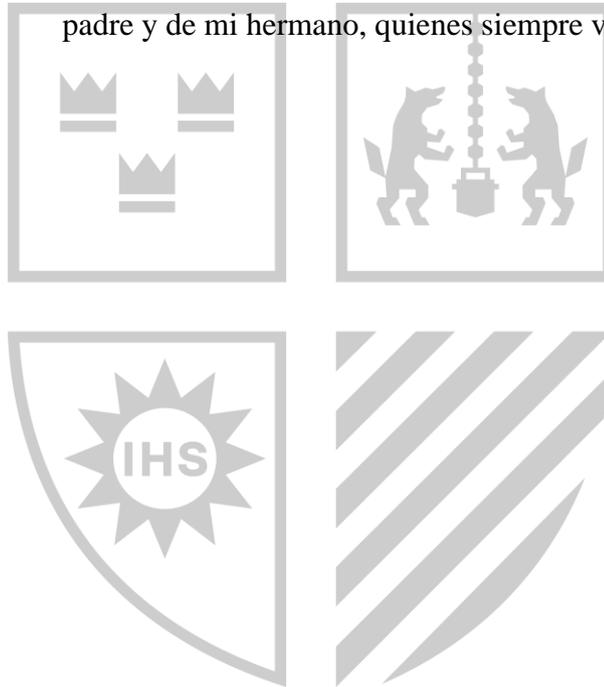
Lectora 2: Elena Saona Betetta

Lima - Perú

Marzo de 2022

DEDICATORIA

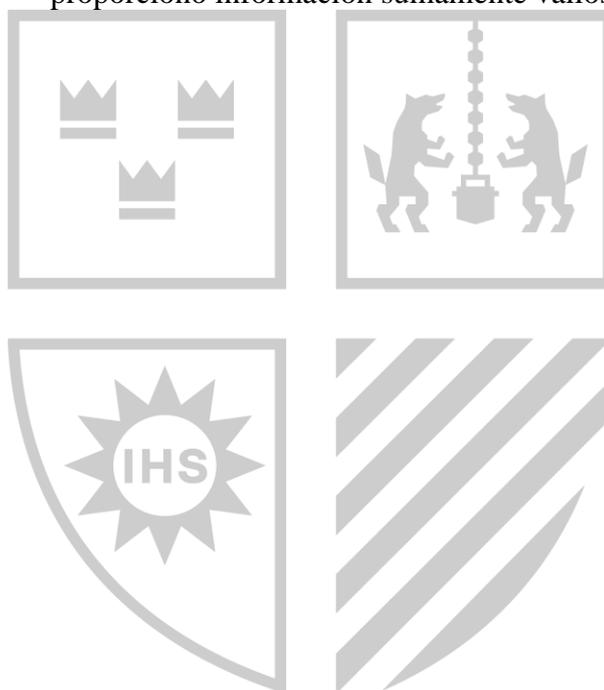
A Dios, por todas sus bendiciones; a mi madre, Sara, por su ejemplo de vida y superación; a mi esposo, Gustavo, mi compañero y mi constante apoyo; a mis hijos, Sofía y Ricardo, las dos grandes motivaciones de mi vida y a la memoria de mi padre y de mi hermano, quienes siempre vivirán en mi corazón.



AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi familia y a mis profesores, quienes generosamente han compartido conmigo su tiempo y sus conocimientos, así como a la dirección de la institución educativa que nos proporcionó información sumamente valiosa para la preparación

de esta tesis.



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de secundaria de un colegio privado ubicado en el distrito de La Victoria de Lima.

El tipo de investigación fue básico, descriptivo cuantitativo, no experimental, de corte transversal y correlacional. Los participantes fueron una muestra de 70 estudiantes, elegidos de forma aleatoria de 4to. y 5to. año de secundaria.

Para medir la autoestima se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith, forma escolar. El rendimiento académico en el área de inglés se obtuvo a través del Registro de Notas del I bimestre del año 2021, considerando para ello los componentes de expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Los resultados mostraron que no hay una correlación estadísticamente significativa entre la autoestima y el rendimiento académico, cuyo valor calculado fue de 0.177; sin embargo, sí se encontró una correlación positiva débil entre la autoestima y la comprensión lectora, cuyo valor calculado fue de 0.310.

Palabras clave: autoestima, rendimiento académico, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita

ABSTRACT

The main objective of this research was to establish the relationship between self-esteem and academic performance in the English area in high school students from a private school located in La Victoria, Lima.

The type of research was basic, descriptive, quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational. Participants were a sample of 70 students, randomly chosen from fourth and fifth grades of high school.

To measure self-esteem, the Coopersmith Self-Esteem Inventory, school form, was used. The academic performance in the English area was obtained through the Record Notes of the first bimester of the year 2021, considering the components of oral expression, reading comprehension and written expression.

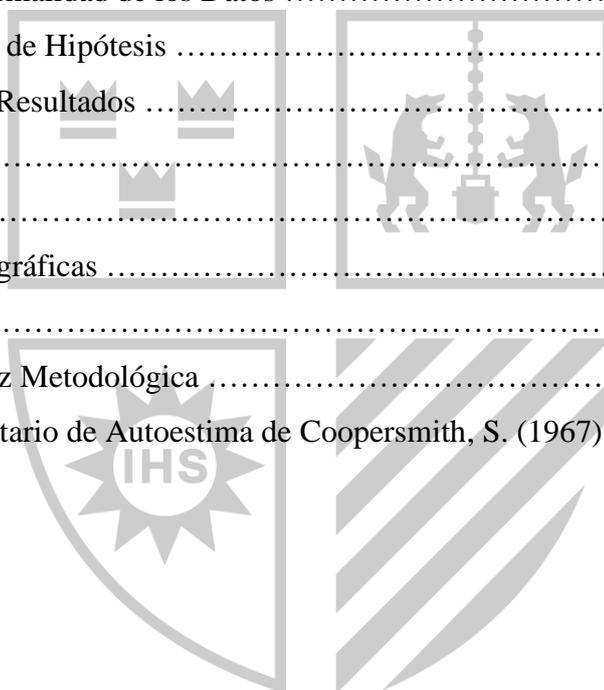
The results showed there is a non-statistically significant correlation between self-esteem and academic performance, whose calculated value was 0.177; however, a weak positive correlation was found between self-esteem and reading comprehension, whose calculated value was 0.310.

Keywords: self-esteem, academic performance, oral expression, reading comprehension, written expression

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1. Neurociencia y Aprendizaje	17
1.1.1. Neurociencia, Aprendizaje y Emociones	18
1.1.2. Neurociencia y el Aprendizaje de una Segunda Lengua	25
1.2. Autoestima	28
1.2.1. Autoconcepto y Autoestima	28
1.2.2. Definiciones a través de diferentes Corrientes y Autores	29
1.2.3. Componentes de la Autoestima	32
1.2.4. Dimensiones de la Autoestima	35
1.2.5. Niveles de Autoestima	38
1.2.6. Medición de la Autoestima	39
1.3. Rendimiento Académico	40
1.3.1. Definición de Rendimiento Académico	40
1.3.2. Características y Factores del Rendimiento Académico	41
1.3.3. Teorías sobre el Aprendizaje y el Rendimiento Académico	45
1.3.4. Aprendizaje del Idioma Inglés en el Perú	46
1.3.5. Rendimiento Académico en el Área de Inglés	48
1.3.6. Componentes del Rendimiento Académico en el Área de Inglés	48
1.4. Relación entre Autoestima y Rendimiento Académico	52
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	54
2.1. Paradigma Tipo y Diseño de Investigación	54
2.2. Objetivos e Hipótesis	54
2.3. Variables y Dimensiones	56
2.3.1. Autoestima: Definición Conceptual	56
2.3.2. Autoestima: Cuadro Operacional	56
2.3.3. Rendimiento Académico en el Área de Inglés: Definición Conceptual	57

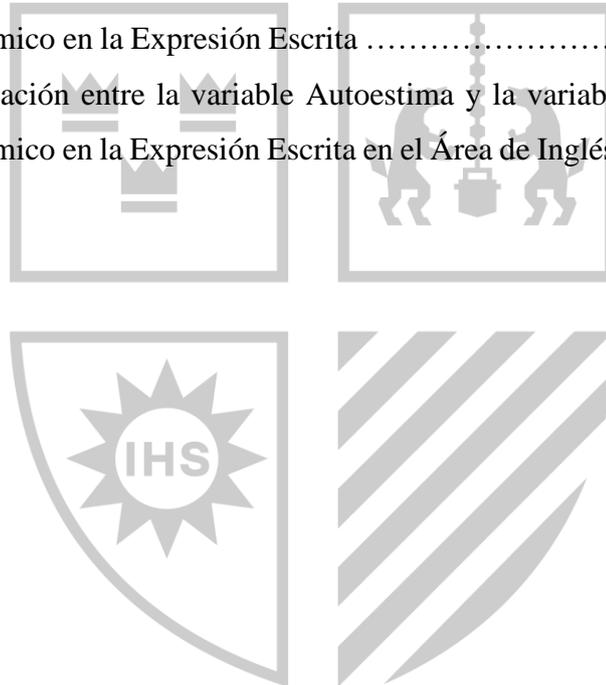
2.3.4. Rendimiento Académico en el Área de Inglés: Cuadro Operacional	58
2.4. Población y Muestra de la Investigación	58
2.5. Técnicas e Instrumentos	58
2.5.1. Descripción del Inventario de Autoestima	59
2.5.2. Descripción del Registro Académico – Área de Inglés	60
2.6. Técnicas de Análisis	60
2.7. Consideraciones Éticas	61
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	62
3.1. Variable Autoestima	62
3.2. Variable Rendimiento Académico – Inglés	67
3.3. Prueba de Normalidad de los Datos	70
3.4. Contrastación de Hipótesis	71
3.5. Discusión de Resultados	74
Conclusiones	82
Recomendaciones	84
Referencias Bibliográficas	86
Anexos	97
Anexo N° 1: Matriz Metodológica	98
Anexo N° 2: Inventario de Autoestima de Coopersmith, S. (1967)	101



ÍNDICE DE TABLAS

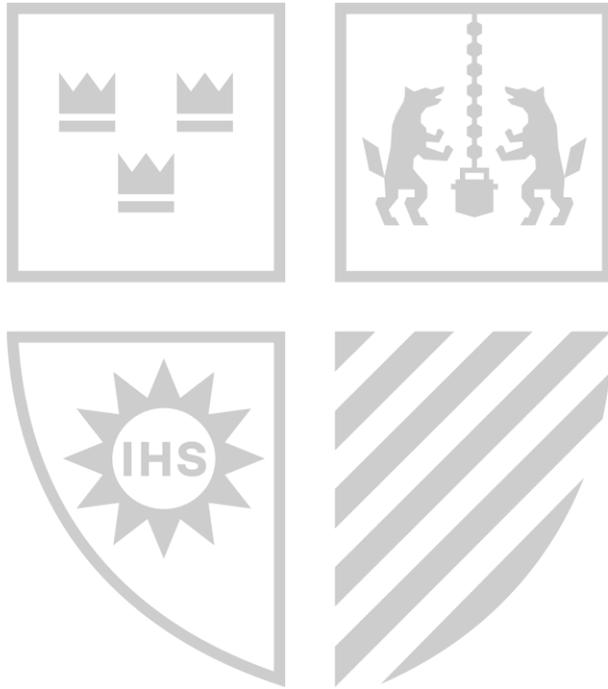
Tabla 1.1: Corrientes sobre las diferentes Teorías del Aprendizaje	45
Tabla 2.1: Dimensiones de la Variable Autoestima	56
Tabla 2.2: Cuadro Operacional de la Variable Autoestima	56
Tabla 2.3: Componentes e Indicadores de la Variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés	57
Tabla 2.4: Cuadro Operacional de la Variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés	58
Tabla 3.1: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Sí Mismo	62
Tabla 3.2: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Social – Pares	63
Tabla 3.3: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Hogar – Padres	64
Tabla 3.4: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Escuela	65
Tabla 3.5: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima General	66
Tabla 3.6: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Oral	67
Tabla 3.7: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Comprensión Lectora	68
Tabla 3.8: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Escrita	68
Tabla 3.9: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés	69
Tabla 3.10: Prueba de Normalidad Kolmogorov – Smirnov	71
Tabla 3.11: Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en el Área de Inglés.....	71

Tabla 3.12: Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés	71
Tabla 3.13: Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en la Expresión Oral	72
Tabla 3.14: Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en la Expresión Oral en el Área de Inglés	72
Tabla 3.15: Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en la Comprensión Lectora	73
Tabla 3.16: Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en la Comprensión Lectora en el Área de Inglés	73
Tabla 3.17: Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en la Expresión Escrita	74
Tabla 3.18: Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en la Expresión Escrita en el Área de Inglés	74



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: Componentes de la Autoestima (Mruk, 2006)	33
Figura 1.2: Componentes de la Autoestima (De Mézerville, 2004)	34
Figura 1.3: Dimensiones de la Autoestima (Hausler & Milicic, 2014)	35
Figura 1.4: Dimensiones de la Autoestima (Reasoner, 1982)	36
Figura 1.5: Dimensiones de la Autoestima (Coopersmith, S. 1967)	37
Figura 1.6: Nivel de Autoestima (Kernis, 2003)	39
Figura 1.7: Factores que intervienen en el Rendimiento Académico (Albán & Calero, 2017)	42
Figura 3.1: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Sí Mismo	62
Figura 3.2: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Social – Pares	63
Figura 3.3: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Hogar – Padres	64
Figura 3.4: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Escuela	65
Figura 3.5: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima General	66
Figura 3.6: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Oral	67
Figura 3.7: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Comprensión Lectora	68
Figura 3.8: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Escrita	69
Figura 3.9: Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés	70



INTRODUCCIÓN

La Neurociencia es un conjunto de disciplinas científicas que abordan el estudio del sistema nervioso desde diferentes perspectivas: la estructura, las funciones, la base molecular y las patologías. El desarrollo de estas disciplinas está asociado a importantes descubrimientos y al avance tecnológico; en este último caso, en particular y muy aceleradamente, desde la segunda mitad del siglo XX.

Dentro de las funciones mencionadas se encuentran la conciencia, la inteligencia cognitiva (memoria, atención, percepción, lenguaje, razonamiento, motivación, funciones ejecutivas y otras), la capacidad cognitiva moral y las emociones.

Según la Neurociencia las emociones influyen en el aprendizaje porque activan las redes neuronales, permitiendo las conexiones, desconexiones y reconfiguraciones de ellas; permitiendo que lo aprendido se afiance en nuestro cerebro (Benavidez & Flores, 2019); (Yanez-García et al., 2021).

La autoestima es mencionada frecuentemente como uno de los factores clave para predecir un buen rendimiento académico, tanto como lo son la inteligencia, la perseverancia, la motivación, etc. (Barba & Salguero 2017); (Martínez, 2019); (González, 2019).

Conforme a Arnold & Brown (2000) y Hausler & Milicic, citados por Montoya, M. (2019), es importante identificar y fortalecer la autoestima desde temprana edad con el fin de mejorar el rendimiento académico.

Uno de los componentes de la autoestima es el componente afectivo; un sentimiento favorable o desfavorable hacia nosotros mismos (Mruk, 2006). En este sentido, la presente investigación se enmarca en la línea de investigación del Desarrollo Socioemocional dentro de la Maestría en Neurociencias y Educación.

La autoestima es un tema abordado por filósofos, psicólogos, educadores, sociólogos y antropólogos, entre otros profesionales, debido a la importancia que tiene en la salud mental y el desarrollo de una personalidad asertiva y proactiva. La autoestima se refiere a la evaluación que hacen las personas sobre sí mismas, de manera positiva o

negativa e influye en el desarrollo personal y en la manera en que establecemos relaciones familiares, sentimentales, profesionales y sociales, entre otras.

Es importante señalar que la autoestima se construye y es el resultado de la experiencia social (factor externo) y de los valores personales y el conjunto de creencias que tenemos (factor interno). Las experiencias vividas en el hogar y en la escuela serán fundamentales para el desarrollo de una sólida autoestima.

Es relevante mencionar que, la elección de la temática también está motivada por las observaciones que se han realizado a lo largo del ejercicio profesional docente en el área de inglés.

Las consecuencias de no poseer un nivel aceptable de autoestima pueden verse reflejadas de diferentes formas y en diferentes ámbitos: fracaso escolar, aislamiento o exclusión social, acoso, relaciones tóxicas, envidia, celos, adicciones, etc., los que, a la vez, influyen en la disminución de la autoestima, generándose un círculo pernicioso (Santander, 2007); (Branden, 1995). Por este motivo es sumamente importante que, tanto padres como profesores, puedan dedicarle el tiempo y la atención necesaria para contribuir con la construcción de una autoestima saludable en los niños con la finalidad de que puedan confiar en sus capacidades y, de esa forma, puedan aspirar a establecer objetivos y metas, tanto en su vida académica como en su vida personal y, por sobre todas las cosas, se sientan merecedores de ser felices, entendiéndose la felicidad para este fin, como la capacidad de disfrutar de los logros y reconocimientos que se van consiguiendo a lo largo de la vida (Branden, 1995).

La adquisición de mayores conocimientos, habilidades y experiencias contribuyen a fortalecer la autoestima, en la medida en que nos sentimos más satisfechos con nosotros mismos y con nuestro desempeño; por lo tanto, el aprendizaje de un nuevo idioma, como el inglés, resulta muy adecuado para este fin.

La enseñanza del inglés ha sido promovida a nivel internacional por diversas instituciones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) indica que la educación debe de tener un enfoque multi lingüístico; combinando la educación de la lengua materna y lenguas regionales, de ser el caso, con un idioma internacional (UNESCO, 2021).

Actualmente el aprendizaje del idioma inglés ya no es un privilegio sino una urgente necesidad porque en la práctica se ha convertido en un idioma universal, más allá de que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la considere como uno de sus seis

idiomas oficiales. Aproximadamente mil millones de personas hablan inglés, siendo uno de los idiomas de más uso en el mundo.

En nuestro país, existe un gran número de factores que explican la importancia del aprendizaje del idioma inglés. Actualmente, las principales fuentes de acceso al conocimiento se encuentran en este idioma. Los estudiantes que optan por conseguir grados académicos en universidades deben contar con niveles específicos de conocimiento de una segunda lengua, de preferencia en inglés conforme al artículo 24 de la Ley Universitaria de 1983 (Congreso de la República del Perú, 1983) y conforme a los artículos 40, 43 y 45 de la Ley Universitaria del año 2014, (Congreso de la República del Perú, 2014). El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), que es el organismo de educación continua y becas del Ministerio de Educación (MINEDU), otorga becas a estudiantes y profesores que califiquen para estudiar en el extranjero con el requisito del conocimiento de inglés (British Council, 2015). En cuanto a la empleabilidad laboral, en el nivel gerencial o ejecutivo, un 82% tiene conocimientos de inglés, lo que significa mejores salarios (British Council, 2015). En el área comercial, el Perú tiene diversos tratados internacionales de comercio exterior con diferentes países, los cuales son realizados en el idioma inglés. Por todo esto, en el año 2016 el MINEDU aprobó la política “Inglés, Puertas al Mundo” con el objetivo de lograr que los alumnos que egresan de secundaria puedan contar con un nivel de inglés que les facilite el acceso a oportunidades académicas, culturales y profesionales. (MINEDU, 2016).

En el Perú se han realizado diversos estudios con relación a la autoestima. Uno de ellos mencionó que ésta se encuentra relacionada con la Teoría de la Identidad Social. En un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Espinosa & Calderón-Prada, 2009) se concluyó que una parte importante de los participantes en el estudio presentaban una aproximación negativa a la categoría social peruano, que conlleva a una exclusión social con un impacto directo en la autoestima. Ante esta situación, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 del Ministerio de Educación contempla la importancia del desarrollo de la autoestima para que todos los peruanos logren desarrollar la seguridad y la confianza en sí mismos, ubicándose como personas únicas (MINEDU (2020-07)).

En el aprendizaje de un nuevo idioma es importante que los alumnos sientan confianza para experimentar y asumir nuevos retos comunicacionales y sociales; sin embargo, niños y jóvenes con baja autoestima muchas veces no son capaces de participar activamente por temor a cometer errores o recibir críticas y hasta burlas de sus

compañeros o profesores, privándose de la oportunidad de adquirir nuevo vocabulario, mejorar su pronunciación y compartir puntos de vista, lo que se ve reflejado en bajo rendimiento académico.

Específicamente en el curso de inglés, idioma que es considerado como la lengua universal, el hecho de que algunos alumnos no se expresen en inglés, impedirá que ellos puedan entablar diálogos, intervenir en discusiones, participar activamente en la solución y en métodos casuísticos, entre otros. Adicionalmente, el hecho de no practicar la expresión oral, componente básico en el aprendizaje de inglés, impedirá en el futuro que estos peruanos interactúen dentro de los círculos académicos, profesionales y sociales en el mundo globalizado que les ha tocado vivir.

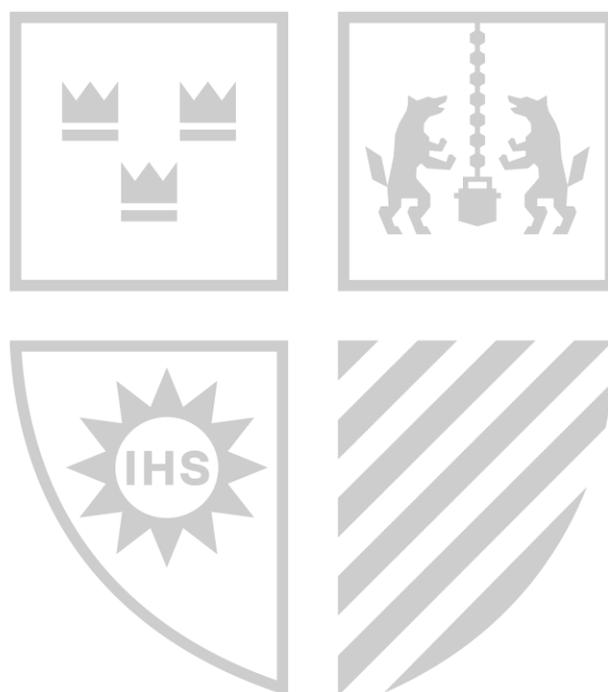
Esta investigación pretende relacionar los alcances teóricos expuestos por Coopersmith sobre la autoestima con el aprendizaje de una segunda lengua en una institución educativa en particular, a través de conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

El aporte metodológico de esta investigación está encuadrado en la aplicación de dos instrumentos: el Inventario de Autoestima para Escolares de Coopersmith, con el que se pretende medir el grado de satisfacción que sienten los jóvenes hacia ellos mismos y el segundo, que es un instrumento adaptado, es el registro oficial de notas de las destrezas que componen el idioma: expresión oral, lectura comprensiva y expresión escrita. Ambos instrumentos permitirán evaluar la relación entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés.

A nivel práctico la presente investigación podrá servir de base para futuras discusiones, investigaciones y publicaciones con el objetivo de mejorar el desempeño de los docentes para que en el futuro tengan en cuenta el componente afectivo de la autoestima y su relación con el rendimiento académico. Por lo expuesto, estimamos que los resultados y conclusiones permitirán contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

Frente a la situación expuesta, se realizan las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria, en la ciudad de Lima?; ¿cuál es la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en expresión oral en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima? ¿cuál es la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en comprensión lectora en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima? ¿cuál es la relación

existente entre la autoestima y el rendimiento académico en expresión escrita en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima?



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollan los fundamentos conceptuales y teóricos sobre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés, considerando su aprendizaje como una segunda lengua, bajo la perspectiva de la neurociencia.

1.1. Neurociencia y Aprendizaje

La Neurociencia integra varias disciplinas de conocimientos relacionadas al sistema nervioso y a su incidencia en el comportamiento de las personas (Gago & Elgier, 2018). Dentro de éstas hay dos relacionadas con el Aprendizaje: la Neurociencia Cognitiva y la Neuroeducación.

Mientras que la primera estudia las funciones mentales y el sistema nervioso que las sustentan (Araya-Pizarro & Espinoza, 2020); la segunda se enfoca en mejorar los procesos de enseñanza sobre la base del funcionamiento del cerebro y su adaptación durante el aprendizaje (Mora, 2017).

Estas ramas de la Neurociencia, por su estrecha relación, permiten conocer los procesos de enseñanza – aprendizaje desde un punto de vista funcional y, a la vez, diseñar estrategias educativas para optimizarlos.

Uno de los mecanismos principales que incide en los procesos de enseñanza – aprendizaje es el de la plasticidad neuronal, que permite la creación, modificación y adaptación de redes neuronales a lo largo de toda la vida (Gago & Elgier, 2018), observándose que es mayor en la medida que estas redes estén consolidadas y de su utilización en la vida.

Esta plasticidad permite modificaciones anatómicas como fisiológicas, para formar o adaptar conexiones neuronales en respuesta a nueva información, al estímulo de los sentidos, el desarrollo de las personas y la adaptación en casos de disfunción o daño cerebral (Garcés-Viera & Suarez-Escudero, 2014); en otras palabras, corresponden a procesos de adaptación por estimulación ambiental (Araya-Pizarro & Espinoza, 2020).

1.1.1. Neurociencia, Aprendizaje y Emociones

La Neurociencia ha demostrado que las emociones positivas favorecen el aprendizaje pues éstas estimulan la memoria y mantienen la curiosidad y la motivación, lo que favorece el aprendizaje significativo y perdurable (Mora, 2017).

Las emociones activan el hipocampo, que es una parte del cerebro relacionada con la memoria y el aprendizaje, almacenando mejor los conocimientos adquiridos; asimismo, las emociones activan la amígdala cerebral, que es el principal núcleo de las emociones y sentimientos del cerebro. La amígdala tiene vinculación con el lóbulo frontal, que crea recuerdos sostenidos en la memoria a largo plazo; es decir, con mayor posibilidad de ser recuperados y consolidados. Las emociones también influyen en la toma de decisiones en la zona prefrontal del cerebro (Meltzer (Ed.). 2018).

Para Damasio, citado por Morandín-Ahuerma (2019), las emociones son programas de acción complejos activados por un agente externo identificable que dan lugar a una reacción en nuestro cuerpo. Las emociones, según señala este autor, son observables y se activan como un mecanismo de supervivencia, de la misma manera en que se activan en algunos animales. En esta misma línea, Vilchis (2020) señala que todos los seres humanos y no humanos tratan de mantener la supervivencia sin tener conciencia plena de ello.

a. Diferencia entre Emoción y Sentimiento

Es importante señalar que existe una diferencia entre emoción y sentimiento. Damasio (2016), citado por Morandín-Ahuerma (2019), menciona que la primera tiene una base biológica en el cuerpo y es observable, mientras que los sentimientos se originan en una segunda fase y como consecuencia de un proceso mental.

Anteriormente Damasio (1994), citado por Morandín-Ahuerma (2019), había desarrollado la Teoría del Marcador Somático. Los marcadores somáticos serían cambios homeostáticos que el cuerpo genera frente a un estímulo externo que desencadenan una emoción; una reacción automática que empieza en el cerebro y pasa a reflejarse en el cuerpo. El cerebro relaciona esta emoción con experiencias anteriores y esa manera de percibirla es lo que da origen a los sentimientos.

Según Damasio, citado por Vilchis (2020), el cerebro está mapeando permanentemente el cuerpo humano a través de varias estructuras cerebrales para transformar los modelos neuronales de tales mapas en imágenes mentales.

De esta manera, Damasio explica el proceso mediante el cual los seres humanos tomamos decisiones al integrar la parte racional, relacionada con la corteza prefrontal del cerebro, con las emociones, relacionadas al sistema límbico. Con ello demuestra que el cerebro y el cuerpo conforman una unidad y, por lo tanto, no existe la dualidad cerebro – cuerpo, tal como creían racionalistas como Descartes o Kant (Vilchis, 2020).

Damasio, citado por García (2019), clasifica las emociones en primarias: sorpresa, miedo, felicidad, asco, tristeza y enojo. Estas emociones se han manifestado en todos los grupos culturales a lo largo de la historia. Además, el autor señala que existen también las emociones sociales, ya que éstas se activan en circunstancias sociales propiamente dichas (*social setting*). Algunas de ellas son relativamente recientes y son experimentadas sólo por los seres humanos; tales como la admiración y la compasión que experimentamos al percibir el dolor de otras personas.

Las emociones intervienen de manera muy especial en el aprendizaje, por lo que es imprescindible que los docentes creen un ambiente acogedor y agradable que lo favorezca. Es importante mencionar que las funciones localizadas en el cerebro prefrontal, en la amígdala que es el núcleo del sistema límbico y la química de los neurotransmisores, tales como la dopamina (relacionada con el placer y la motivación y el sistema de recompensa), el glutamato (genera sensaciones agradables que favorecen la memoria) y la serotonina (sensación de bienestar) no sólo originan las emociones, positivas o negativas, sino que también generan pensamiento lógico, favorecen la toma de decisiones y el almacenamiento en la memoria de largo plazo. En conclusión, las sensaciones placenteras relacionadas con el aprendizaje motivan la atención y curiosidad de los estudiantes, a la vez que los impulsan a adquirir más conocimientos (Chinchilla, 2019).

De esta manera, podemos afirmar que la Neurociencia ha demostrado que las emociones positivas favorecen el aprendizaje pues éstas estimulan la memoria y mantienen la curiosidad y la motivación, lo que favorece el aprendizaje significativo, efectivo y duradero (Mora, 2017).

b. Bases Biológicas del Aprendizaje

El aprendizaje es un cambio en la conducta como resultado de una experiencia, que requiere de un estímulo y una respuesta. Las zonas del cerebro implicadas directamente con el aprendizaje y la memoria a largo plazo son el producto de una

interacción entre la corteza prefrontal, el sistema límbico y el hipocampo. (Campo & García, 2019).

Para Caballero, citado por Martín (2020), es posible conocer que los procesos mentales tienen una base biológica en el cerebro.

La corteza cerebral externa tiene cuatro lóbulos: temporal, occipital, parietal y frontal. Cada uno de estos lóbulos tienen funciones primarias y asociativas. Es a través de estos que se recibe y procesa la información sensorial, así como se realizan actividades motoras y conductuales. Gran parte de la corteza cerebral de los seres humanos corresponde a la corteza de asociación (Portellano, 2005).

Las áreas más relevantes relacionadas con el aprendizaje y la memoria a largo plazo son:

Corteza prefrontal: es un área de asociación y es la base de los procesos mentales. Está relacionada con funciones motoras, cognitivas y del comportamiento, incluyendo las funciones ejecutivas. (Portellano, 2005).

Corteza Límbica: es un área de asociación y está relacionada con la motivación y las emociones (Portellano, 2005). El sistema límbico es un conjunto de estructuras cerebrales que se encuentran ubicadas en la parte lateral del tálamo, debajo de la corteza cerebral y encima del tronco encefálico. Éste incluye áreas corticales y subcorticales del cerebro. Su centro es la amígdala cerebral. Este conjunto de estructuras tiene como función vincular las emociones, la cognición y la manifestación de éstas, a través del comportamiento (Torrice & Abdijadid, 2019).

Hipocampo: es una estructura responsable de la consolidación de los nuevos aprendizajes y del almacenamiento y recuperación de estos en la memoria de largo plazo. Está estrechamente relacionada con la amígdala cerebral y el sistema de recompensa (Campo & García, 2019). Es en esta estructura donde se genera el aprendizaje significativo (Navarro & Osses, 2015).

Sinapsis – Conexiones Neuronales

Las células que componen el sistema nervioso son diferentes a las demás células del cuerpo humano. Estas células se denominan neuronas y se comunican entre sí, produciendo la sinapsis. Al comunicarse, en la gran mayoría de casos, se liberan neurotransmisores. Los neurotransmisores son sustancias químicas que son transmitidas a través de los axones o la parte terminal de la neurona. Los neurotransmisores son recibidos por la siguiente neurona a través de las dendritas o ramificaciones de la neurona.

De esta manera, se transmite la información en nuestro cerebro. Lo que es más importante para el aprendizaje es el número de conexiones que sea posible establecer entre las neuronas (Caballero, citado por Martín, 2020). Mientras haya más conexiones neuronales, la experiencia se fijará mejor en la memoria. (Borrueco et al., citado por Martín, 2020)

Los docentes deben tener en cuenta que, para favorecer el aprendizaje, deben exponer a los alumnos a situaciones diversas y ricas en contenido para producir un mayor número de sinapsis; a la vez estas neuronas establecerán redes neuronales que propiciarán asociaciones. De esta manera podemos concluir que el aprendizaje es el resultado de conjuntos de sinapsis asociadas (Donoso & Uceda, 2020). Es importante señalar que, para una mayor eficiencia de las funciones cerebrales, es necesaria la eliminación de las sinapsis que no se usan. Este proceso de poda neuronal o apoptosis produce un incremento en la eficiencia de la red neuronal, lo que favorecerá el aprendizaje. Por ese motivo, es importante considerar la estimulación del medio ambiente para reforzar la arquitectura de las redes neuronales (Alma, 2013).

Plasticidad Neuronal

Uno de los mecanismos principales que incide en los procesos de enseñanza – aprendizaje es el de la plasticidad neuronal, entendiéndose como tal la capacidad de las diferentes redes neuronales de nuestro cuerpo para modificarse a lo largo de nuestro desarrollo ontogenético (Gago & Elgier, 2018). Es importante señalar que esta flexibilidad consiste en la conexión, desconexión y reconexión constante, dependiendo, fundamentalmente, de cuán consolidadas se encuentren estas redes y cuánto se usen en la vida cotidiana.

La plasticidad neuronal también puede entenderse como la potencialidad del sistema nervioso de modificarse, tanto anatómica como fisiológicamente, para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño (Garcés-Viera & Suarez-Escudero, 2014); es decir, la plasticidad neuronal se origina por y para responder a procesos adaptativos que son frutos de la estimulación ambiental (Araya-Pizarro & Espinoza, 2020).

Los nuevos aprendizajes producen un cambio en el cerebro. Este proceso se repite continuamente a lo largo de nuestra vida. Cada nuevo aprendizaje se crea en base a redes neuronales previamente existentes; es decir, se apoyará sobre un conocimiento previo, lo que a su vez reforzará la red neuronal ya existente. (Borrueco et al., citado por Martín, 2020).

Hay tres tipos de plasticidad neuronal:

- **Plasticidad Estructural:** es la neuroanatómica o neurofisiológica. Es la capacidad del sistema nervioso para reorganizar las conexiones neuronales y sinápticas. Éstas pueden producirse debido a las experiencias y el aprendizaje.
- **Plasticidad Funcional:** son los cambios de funciones de una región cerebral a otra. Esto se produce como resultado de un daño cerebral en determinada región; en consecuencia, las funciones que ésta realizaba pasan a ser competencia de otra región cerebral. En este tipo de plasticidad se remodelan las dendritas y los axones (Martínez, 2021).
- **Plasticidad Molecular:** se produce a nivel bioquímico; es decir, es el cambio molecular químico al producirse la sinapsis. Para esto es necesaria la remodelación de la sinapsis; es decir, la potenciación o eliminación de una determinada conexión sináptica. Ello depende del uso y de la importancia de dicha conexión (Gulyaeva, 2017).

Debemos señalar que la plasticidad neuronal se produce muy fácilmente en los niños y también en los adolescentes. Gracias a la neurociencia, hoy sabemos que es posible estimular la plasticidad neuronal en adultos y adultos mayores.

Los docentes deben tener en cuenta que, gracias a la plasticidad neuronal, los alumnos son capaces de desarrollar nuevas capacidades si éstas son estimuladas adecuadamente; de esta forma, se evitará encasillar a los alumnos en determinadas tareas, proporcionándoles a todos las mismas oportunidades.

Neuronas Espejo

Las neuronas espejo son las encargadas de producir aprendizaje, al observar acciones concretas para las que están predeterminadas sin que se genere ningún tipo de actividad motora. Éstas se activan de manera rápida e inconsciente, como respuesta al estímulo, al observar a otra persona en el momento en que ésta realiza una acción concreta. (Bautista & Navarro, 2011).

Las neuronas espejo permiten la adquisición de nuevas habilidades, patrones y habilidades motoras. Adicionalmente, permiten el aprendizaje de conocimientos teóricos o habilidades cognitivas; tales como la adquisición del lenguaje materno u otros idiomas, a través de su imitación y comprensión (Campo & García, 2019).

A través de este tipo de neuronas experimentamos empatía y comprensión de los otros, lo cual resulta fundamental como seres sociales, conforme a lo manifestado por Caballero, citado por Martín (2020).

Las neuronas espejo están relacionadas con el sistema límbico, especialmente con la empatía, entendiéndola como la identificación mental y afectiva de una persona con el estado de ánimo del otro. Asimismo, la imitación de expresiones faciales produce la activación de circuitos neuronales que involucran a las neuronas espejo, a la ínsula anterior y a la amígdala (Bautista & Navarro 2011). La imitación de las expresiones emocionales faciales subyace en la activación de grandes circuitos neuronales que involucran las áreas de neuronas espejo. De esta manera somos capaces de comprender y percibir los sentimientos y emociones de nuestros semejantes.

Las neuronas espejo facilitan la enseñanza de procesos; tales como el uso de herramientas tecnológicas como el internet, deportes, bailes, etc. En lo concerniente a aprendizajes cognitivos, permiten la adquisición del lenguaje y segundas lenguas; permiten la empatía y la comprensión de nuestros semejantes y permiten establecer diferentes estrategias para reparar diferentes desordenes, tales como déficit motor, autismo, alteraciones del lenguaje, etc.

Funciones Ejecutivas

Son los procesos encargados de la planificación, ejecución y evaluación que las personas desarrollan sobre su propio comportamiento que, al ser procesos cognitivos superiores, se encuentran directamente relacionados con el proceso de aprendizaje.

Conforme a lo que mencionan Ardila & Solís (2008), éstas se clasifican en:

- Funciones Ejecutivas Metacognitivas: planeación, solución de problemas, control inhibitorio, desarrollo e implementación de estrategias y memoria de trabajo. Estas funciones están relacionadas con el área dorsolateral de la corteza prefrontal,
- Funciones Ejecutivas Emocionales: son las que se encargan de relacionar el conocimiento con las emociones. Tratan de satisfacer los impulsos básicos siguiendo patrones socialmente aceptables. Estas funciones se realizan por interacción del lóbulo prefrontal, que busca justificaciones aceptables para los impulsos límbicos relacionados con las emociones y los problemas sociales.

Los problemas cotidianos poseen un componente emocional que no pueden solucionarse exclusivamente por las funciones ejecutivas metacognitivas. Los seres humanos integramos la parte racional (corteza prefrontal) con las emociones (sistema límbico).

c. El Cerebro y la Autoestima

Es importante señalar que los seres humanos, a lo largo de su evolución, tuvieron necesariamente que “socializar” para lograr la supervivencia de la especie. De esta manera desarrollaron un “sociómetro”; un mecanismo que percibe la retroalimentación sobre nosotros mismos. Actualmente se puede medir la actividad cerebral de esta percepción a través de la resonancia magnética (Peng et. al, 2019)

Conforme a lo estudiado por Jonas, McGregor et al., citado por Vega-López, S. (2021), quienes han realizado un estudio a través de neuroimágenes, los resultados relacionan un menor volumen de materia gris en la corteza cingulada anterior con problemas en la regulación de las emociones negativas; adicionalmente, se encontró una relación entre la autoestima baja y el volumen reducido del hipocampo, asociado a una mayor vulnerabilidad ante situaciones estresantes y poca capacidad para hacerles frente de una manera asertiva.

Según algunas investigaciones, las personas sufren de estrés frente a reacciones de rechazo de otras personas; estas reacciones hacen que en sus cerebros se active el eje HPA (hipotálamo – pituitaria - suprarrenal), liberándose cortisol, hormona que en grandes cantidades puede producir inflamación, diversas enfermedades e, inclusive, el deterioro de algunas neuronas en nuestro cerebro. Adicionalmente, estos estudios demuestran que las personas con baja autoestima poseen un hipocampo de tamaño más reducido si las comparamos con personas con una autoestima más alta. (Baldwin, 2008)

Conforme a lo expuesto por Chávez & Heatherton, citados por Dolcos et al. (2018), la autoestima está asociada con las conexiones estructurales entre regiones, tales como la integridad de la materia blanca, el córtex medial prefrontal y el estrato ventral. Se ha demostrado mayor activación de estas regiones cerebrales con el procesamiento de la información de recompensa sobre uno mismo. Una mayor autoestima se relaciona con una mayor actividad funcional en estado de reposo entre el córtex medial prefrontal y el hipocampo. En conclusión, las redes cerebrales que apoyan la autorreferencia, la memoria y los procesos cognitivos apoyan la autoestima. Adicionalmente, las tareas que significan exclusión social son moduladas por la región del córtex cingular anterior con el córtex

medial prefrontal. De esta forma, las personas con menor autoestima reportaron un mayor dolor social como respuesta a la exclusión social. Estos hallazgos son importantes porque demuestran que la autoestima influye en los mecanismos cerebrales (Dolcos et al., 2018)

1.1.2. Neurociencia y el Aprendizaje de una Segunda Lengua

La adquisición de la lengua materna se da en forma natural y espontánea. Las principales estructuras cerebrales que intervienen son tres: Wernicke (comprensión del lenguaje), Broca (emisión del lenguaje) y el fascículo arqueado, el cual está conformado por un conjunto de axones que permiten la transmisión de información entre ambas áreas; sin embargo, es importante señalar que el lenguaje es un proceso mucho más complejo ya que requiere de procesamiento de información visual y auditiva, memoria de trabajo, coordinación motora y uso de extremidades superiores para la escritura.

El aprendizaje de una segunda lengua hace uso de estas estructuras cerebrales, pero requiere de instrucción y de la creación de redes neuronales adicionales. La neurociencia señala que los aprendizajes se producen como consecuencia de la sinapsis o la conexión entre neuronas (células nerviosas). Las dendritas, que son las ramificaciones de las neuronas a otras células, permiten la creación de un mayor número de conexiones cerebrales, todo lo cual enriquece el aprendizaje (Cañas & Chacón, 2015); (Yanez-García et al., 2021). Es indispensable la creación de nuevos circuitos neuronales para lograr la habilidad requerida para adquirir, procesar y recuperar la nueva información. Es muy importante que el docente de inglés tenga en consideración estos conocimientos relacionados con la neurociencia, ya que el aprendizaje de un nuevo idioma supone un mayor desarrollo auditivo fonológico, percepción de fonemas de una lengua no nativa y la capacidad para imitar los sonidos de una lengua extranjera. Según Rizzolatti y Craighero, citados por Campo & García (2019), también es importante señalar que las neuronas espejo situadas en la zona cercana de Broca (zona del lenguaje expresivo), favorecen la imitación de los fonemas de la segunda lengua.

Asimismo, los estudiantes de una segunda lengua presentan mayor densidad de materia gris en el Giro de Heschi, que permite mejor capacidad de aprendizaje de procesamiento auditivo. (Vega-López, S. 2021).

Es importante propiciar un ambiente estimulante donde los alumnos sientan confianza y puedan asumir que los errores, propios del proceso de adquisición de una nueva lengua, forman parte del proceso de aprendizaje. Otro aspecto importante es la creatividad, tratando de emplear vías multisensoriales, ya que cuanto mayor sea el número

de sentidos con que se presente la nueva información (visual, auditiva, táctil, olfativa y degustativa) resultará más motivador y atractivo para el estudiante. En otras palabras, cuanto mayor número de vías sensoriales se activen al momento de recibir nueva información, las redes neuronales serán más sólidas, lo que se traducirá en un aprendizaje más eficiente (Yanez-García et al., 2021).

También debemos señalar que los temas deben ser presentados en contexto; es decir, presentar el nuevo vocabulario y la gramática a través de temas relacionados entre sí, los mismos que ya son conocidos por los alumnos en su lengua materna. Según manifiestan Caine & Caine, citado por Mansilla (2020), el cerebro busca significado de forma innata en las cosas que lo rodean, pero es deber del docente presentar esta información a través de medios atractivos, tales como figuras, cuadros, canciones, juegos, dramatizaciones, concursos, mapas conceptuales, uso de colores, etc. La adecuada presentación y la práctica (escuchar, hablar, leer y escribir) en forma constante, favorecerá que las redes neuronales se activen repetidamente, lo que se traducirá en que los nuevos aprendizajes sean codificados y posteriormente almacenados en la memoria de largo alcance. Sólo a través de las nuevas conexiones sinápticas y la consolidación de las redes neuronales, los alumnos serán capaces de desarrollar las habilidades para la adquisición de una segunda lengua (Jensen, citado por Cañas & Chacón, 2015). Estudios recientes han demostrado que un cerebro bilingüe establece más conexiones neuronales que un cerebro monolingüe, lo que tiene una relación directa y positiva con la memoria y el aprendizaje (Llorens, 2020).

Es importante mencionar que el cerebro aprende por medio de patrones. El cerebro, de forma innata, detecta estos patrones y les otorga un significado. Para la elaboración de estos patrones es preciso asociar la nueva información con la información que ya se encuentra almacenada (Salazar, 2005). Por ese motivo, es importante para el profesor de la segunda lengua, planificar y desarrollar sesiones de clase con dinámicas estructuradas, con secuencias lógicas a fin de que los alumnos adopten un patrón de aprendizaje, lo que les permitirá almacenar y procesar el nuevo conocimiento en la memoria de largo plazo.

Los investigadores han realizado diversos estudios considerando el flujo sanguíneo y el oxígeno a través de neuroimágenes y, aunque los resultados no son concluyentes, se aprecia que las personas monolingües utilizan principalmente regiones del cerebro relacionadas con el lenguaje mientras que las personas bilingües utilizan, además, las regiones relacionadas con el control del idioma y con la capacidad de tomar

decisiones. En este punto debemos señalar que las áreas cerebrales implicadas en la toma de decisiones son: la corteza prefrontal orbitofrontal, la corteza prefrontal ventromedial, la corteza prefrontal dorsolateral, la amígdala cerebral y la corteza cingulada anterior (Damasio, citado en Rivera & Flórez (2017)).

Por último, es importante mencionar que las personas bilingües son capaces de adaptarse a los cambios de tarea, son más flexibles, son capaces de concentrarse y de memorizar mejor. Adicionalmente, el bilingüismo tiene un mejor efecto cognitivo; una persona que habla más de un idioma ejercita más el cerebro, lo mantiene en forma, retrasa el envejecimiento y de esta manera puede prevenir enfermedades como el Alzheimer o la demencia senil (Such, 2015).

Funciones Ejecutivas y la Adquisición de una Segunda Lengua:

La adquisición de una segunda lengua requiere, necesariamente, del uso de las funciones ejecutivas: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva para mantener la atención, para retener nueva información y relacionarla con la almacenada previamente (gramática, fonética, vocabulario, etc.) y para adaptarse a los cambios de tarea entre el idioma materno y el segundo idioma.

Las personas que adquieren un segundo idioma mejoran su atención, su concentración y su capacidad de almacenar información. Las personas bilingües utilizan, además, las regiones relacionadas con el control del idioma y con la capacidad de tomar decisiones.

Mediante la adquisición de una segunda lengua se consigue también un bagaje de conocimientos y experiencias que favorece una mejor manera de relacionarse en diferentes ámbitos: social, cultural, académico y profesional.

Morales (2014) sostiene que las personas bilingües exhiben un mejor desarrollo de habilidades ejecutivas, especialmente en lo que se refiere al control inhibitorio, debido a que el bilingüismo modifica una amplia red responsable del control cognitivo. Estas modulaciones son el resultado de las demandas de control del uso de dos idiomas.

En el año 2016 se realizó una investigación con las variables de ENFEN (Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños) y el rendimiento escolar en 5 asignaturas, entre ellas el área de inglés. En dicha investigación se comprobó que un buen desarrollo de las funciones ejecutivas redundaba en un mejor rendimiento académico. (Fonseca et al., 2016).

En la investigación realizada por Burgos (2019) se concluyó que existe una relación significativa entre la estimulación de las funciones ejecutivas, específicamente la atención y la gestión de energía para el aprendizaje del idioma inglés. Se pudo observar un mayor control inhibitorio. Los niños, materia de esta investigación, fueron capaces de focalizar y dirigir la atención y de esa forma lograr un mejor aprendizaje del segundo idioma (inglés).

1.2. Autoestima

El tema de la autoestima ha sido ampliamente tratado por diversos autores; como se podrá apreciar más adelante, en las diferentes definiciones sobre este constructo. Algunos la han definido como una necesidad fundamental en la vida; otros, como un aspecto relevante en la calidad de la existencia humana; más aún, algunos autores señalan que no existe ningún problema de índole psicológico que no esté relacionado con problemas de autoestima. La carencia de una autoestima sólida podría ocasionar problemas de diversa índole: familiares, sociales, académicos, profesionales, etc.; de ahí la importancia de su estudio.

1.2.1. Autoconcepto y Autoestima

Es importante hacer una distinción entre autoestima y autoconcepto. La principal diferencia entre autoestima y autoconcepto, según Mruk (2006), es que el autoconcepto es el sentido mismo de reconocimiento individual; es decir, lo que piensa la persona de sí misma como individuo mientras que la autoestima implica la valoración de esos conceptos, positivos o negativos, hacia sí misma.

En esa misma línea Torres, citado por Barrientos (2003), señala que el autoconcepto es la identificación de las características propias de cada persona; es decir, a la idea que se tiene sobre sí mismo y, en relación con la autoestima, la define como la valoración, positiva o negativa, que realiza la persona de sí misma. Por esto concluye que el autoconcepto es la idea o aspecto cognitivo y la autoestima es el sentimiento que este concepto produce sobre la persona.

Del mismo modo, Martínez, citado por Giraldo & Holguín (2017), señala que el autoconcepto son los elementos que la persona utiliza para describirse mientras que la autoestima es el sentimiento que tiene la persona sobre sí misma en base a la evaluación de la información obtenida.

De esta manera, se puede concluir que autoconcepto es el conjunto de creencias, ideas y nociones sobre uno mismo, referido mayormente a un aspecto conceptual y que la autoestima está referida al sentimiento de valía que genera dicha percepción, el que podemos relacionar con un aspecto emotivo.

1.2.2. Definiciones a través de Diferentes Corrientes y Autores

La autoestima ha sido tratada por diversos autores a través de la historia. William James, filósofo y psicólogo, citado por Sparisci (2013), fue el primero en mencionar la autoestima señalando que ésta se construye en la medida en que las personas se evalúan a sí mismas conforme al éxito o fracaso percibido en alcanzar sus objetivos. Según este autor, la autoestima puede incrementarse al aumentar los logros o reducirse las pretensiones. Manifestó que el hombre exitoso no tiene dudas sobre sí mismo. La visión de James implica, no sólo aceptación de nosotros, sino también la relaciona íntimamente con los logros y éxitos de la persona. También afirmó que la autoestima proporciona seguridad y valor para afrontar situaciones azarosas o desagradables de la vida. Es importante señalar que James fundamenta la autoestima en una comparación con los otros; es decir, la autoestima está en función de los demás, por lo que podría hacer vulnerable a las personas.

Por otro lado, el sociólogo Rosenberg, citado por Ventura-León et al. (2018), señaló que la autoestima es una postura, positiva o negativa, sobre un objeto en particular: uno mismo. También afirmó que el individuo con alta autoestima se respeta, sin considerarse mejor o peor que los demás. Conoce sus limitaciones y busca el autodesarrollo. Conforme a este autor, la persona con una adecuada autoestima posee una buena relación consigo mismo y con los demás; lo contrario ocurre con las personas que poseen una baja autoestima ya que experimentan sentimientos de insatisfacción, rechazo y desprecio de sí mismas. Es importante señalar que Rosenberg no señala el factor social para definir la autoestima, sino que está basada en la relación que una persona pueda tener consigo misma.

Maslow, citado por Hopper (2020), incluyó a la autoestima dentro de la necesidad fundamental de reconocimiento que tienen los seres humanos, relacionándola al respeto y la confianza en sí misma. Su desarrollo la asoció al reconocimiento de los demás hacia uno mismo, al éxito que se logra a lo largo de la vida y a los episodios positivos y negativos que uno experimenta. De esta manera las personas van integrando una evaluación general sobre sí mismas. Debemos señalar que Maslow considera la

autoestima como una necesidad dentro de una jerarquía y la coloca en una escala superior debido a su importancia. Asimismo, considera que el reconocimiento es un factor que influye en el desarrollo psicológico de cada persona. Para este autor, la autoestima considera ambos aspectos: el factor interno: la confianza en nosotros mismos como consecuencia de nuestros logros, y también al factor externo: el reconocimiento de las otras personas en base a los logros alcanzados. La autoestima permitiría, entonces, enfrentar las vicisitudes propias de la vida.

Contemporáneamente la autoestima ha tenido otras visiones; tal es el caso de Kernis, citado por Roca (2013), quien propone la autoestima óptima que implica sentimientos positivos hacia uno mismo, con bases sólidas y que no requieran validación constante y permanente. El autor enfatiza que una autoestima sana no debe depender de factores externos. Del mismo modo, indica que la persona que posee una autoestima sana no se siente amenazada fácilmente frente a las adversidades ni a las fallas personales. Este autor refuerza la idea de que la autoestima debe depender de nuestros sentimientos con relación al valor que nos otorgamos a nosotros mismos y no de la aceptación ni de la aprobación de los demás.

En ese mismo sentido, Branden (1995), señala que la autoestima es un estado mental, que nos permite sentirnos capaces de enfrentar los problemas y sentirnos merecedores de la felicidad. La autoestima es una necesidad básica para la vida e indispensable para la supervivencia. Es importante resaltar que Branden (1995) señala que debemos trasladar la aprobación externa hacia nuestro mundo interior; de esta manera, la hacemos propia, sólida e independiente de la aprobación de los demás e incluye: sentirnos capaces de reconocer y aceptar los logros personales, así como sentirnos orgullosos y merecedores de nuestros logros.

Pallarés, citado por Vicente (2016), señala que no existen problemas psicológicos que no estén asociados a problemas de autoestima y considera a la autoestima como un factor primordial en la salud mental, en el establecimiento de relaciones estables y saludables y en la obtención de logros personales y académicos.

Rojas, citado por Vicente (2016), señala que se debe distinguir entre la alta autoestima constructiva o saludable y la alta autoestima destructiva o narcisista. Pone como ejemplo a los narcisistas como personas egocéntricas, quienes tratan con desprecio a los demás, como si fueran de una clase inferior; tales como los tiranos y dictadores que han sido nefastos para la historia de la humanidad, quienes han ejercido el poder con ideologías basadas en teorías de superioridad sobre las otras personas (Adolf Hitler, Pol

Pot, Tito, Karadzic, etc.). Por lo tanto, debe distinguirse la calidad de la autoestima y no sólo la cantidad. Este autor aclara que no hay que confundir una autoestima alta con una autoestima egocéntrica, que podría llegar a extremos de violencia y crueldad como se ha observado en personajes históricos, que han asesinado a millones de personas o han creado condiciones inhumanas para imponer sus ideas.

Esquerre (2017) refiere que la autoestima se va construyendo a lo largo de la vida; igualmente señala que se fundamenta en la capacidad de cada persona y en la influencia del entorno. También señala que cada individuo tiene una percepción diferente de la autoestima y, según la responsabilidad que asume consigo mismo y con los demás, define su nivel de autoestima.

Rojas (2007) refiere que la autoestima tiene dos componentes: interno, constituido por ideas, creencias y sentimientos; y externo, constituido por cultura, educación y valores. La persona que es capaz de equilibrar estos factores es capaz de desarrollar su propia autoestima y, de esta forma, resistir críticas, enfrentar las adversidades de la vida, lograr sus metas y tener una vida más armoniosa y productiva.

Giraldo & Holguín (2017) definen a la autoestima como la apreciación que hacemos de nosotros mismos tomando en cuenta nuestras propias características. Manifiestan que la autoestima se construye en base al reconocimiento de padres y cuidadores. Señalan también que las personas requieren éxito y reconocimiento para sentirse satisfechas consigo mismas por lo que hacen, dicen y piensan; para lo cual se requiere de aceptación social. Adicionalmente refieren que la autoestima es un sentimiento de apreciación hacia nosotros mismos, pero al necesitar del éxito y reconocimiento, la autoestima se construye en base a la retroalimentación que nos brindan los demás para de esta manera lograr la confirmación de que estamos haciendo las cosas en forma correcta.

Luego de haber revisado diversas definiciones y corrientes teóricas sobre la autoestima, en la presente investigación se asume la definición de autoestima de Coopersmith (1967), la cual se entiende como: el juicio personal y la valoración que cada persona tiene sobre sí misma, las que se expresan en su comportamiento. Este concepto y valoración puede ser de aprobación o de rechazo, Si la persona se siente capaz, significativa o valiosa, esta forma de pensar y de sentir se verá reflejada en su comportamiento. Coopersmith estudió la autoestima en forma acuciosa y más adelante desarrolló el Inventario de Autoestima, instrumento que ha sido ampliamente utilizado y que será aplicado en la presente investigación.

De todas las definiciones, podemos decir que un factor imprescindible con respecto a la autoestima sólida es el de conocernos y aceptarnos. Adicionalmente, es importante señalar que el entorno familiar y social constituyen una base importante en la construcción de la propia autoestima, mas ésta no es determinante.

También es importante señalar que nuestro sentimiento de valía y preparación para enfrentar los diferentes problemas de la vida, como resultado de nuestro propio autoconcepto, debe emerger de nosotros mismos a través del autoconocimiento. Por esta razón, uno de nuestros objetivos en la vida debe ser reconocernos como personas únicas y valiosas dispuestas a establecer metas personales razonables que también estén acordes con el bienestar de la sociedad.

Es importante mencionar que la autoestima es susceptible de modificarse y mejorar a lo largo de toda la vida; por este motivo, es importante destacar el rol fundamental que tienen padres y maestros en el desarrollo de la autoestima, quienes pueden dejar huellas positivas o negativas en niños y jóvenes a su cargo. Adicionalmente debemos considerar que, a fin de apoyar a los estudiantes con problemas de aprendizaje, puede brindárseles actividades extracurriculares para desarrollar otro tipo de fortalezas y permitirles desarrollar su potencial en ambientes diferentes al salón de clase donde presentan dificultades académicas. Este tipo de actividades reforzará la autoestima de este grupo de alumnos (Shapiro, 2011).

En conclusión, es importante comprender que la autoestima es un elemento decisivo en el desarrollo personal para enfrentar los desafíos del mundo, en el que debemos adoptar posturas y tomar decisiones, confiando en nosotros mismos.

1.2.3. Componentes de la Autoestima

Respecto a los componentes de la autoestima es preciso señalar que existen diversos autores que definen cada uno de estos componentes. Entre estos se pueden señalar dos, los cuales se consideran importantes; Mruk (2006) y De Mezerville (2007).

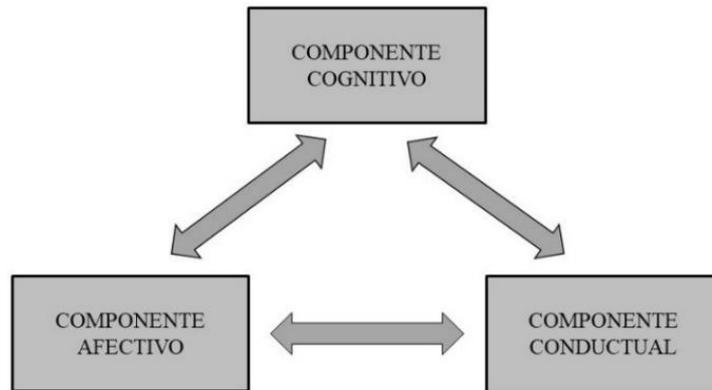


Figura 1.1 Componentes de la Autoestima (Mruk, 2006)
De autoría de la investigadora Romero (2021) basada en Mruk (2006)

Para Mruk (2006) la autoestima la integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Todos se interrelacionan entre sí al punto que la modificación de algunos de ellos, pueden originar cambios en los otros.

- a) **Componente Cognitivo:** incluye la opinión, conjunto de creencias y la manera en que nos percibimos física y mentalmente. Esta idea o concepto incluye nuestras debilidades y fortalezas. En resumen, lo que sabe el individuo de sí mismo.
- b) **Componente Afectivo:** incluye la valoración que le otorgamos a nuestras capacidades y la aceptación de nuestras debilidades; así como nuestra propia valoración como persona. Nace de nuestra propia observación, así como de la incorporación de la opinión de los demás. Por lo mencionado, podemos decir que este componente es el valor que se atribuye el individuo a sí mismo. Este componente está relacionado con los aportes de la Neurociencia, en la cual se señala que la emoción es imprescindible para el aprendizaje.
- c) **Componente Conductual:** incluye nuestra capacidad para tomar decisiones y actuar, llevando a la práctica un comportamiento consecuente y racional. En este componente se incluye la empatía, la manera de comunicar nuestras opiniones y emociones y la manera de interactuar con los demás.

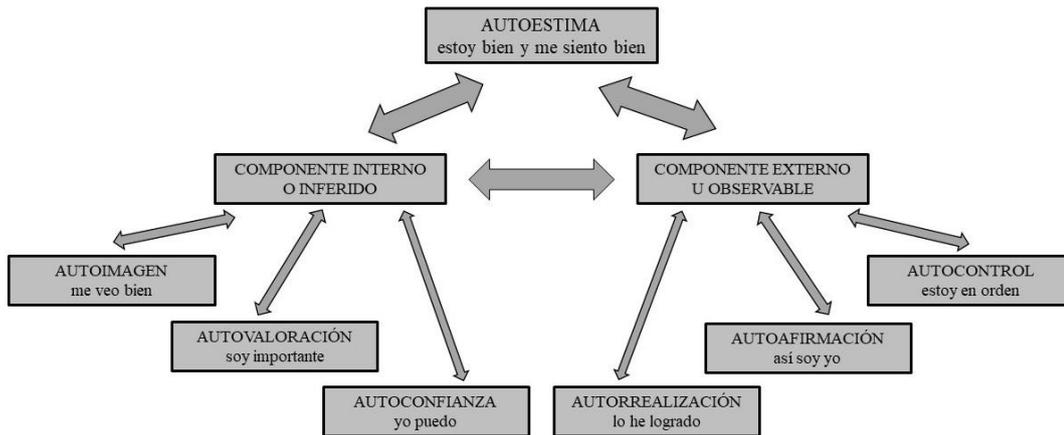


Figura 1.2 Componentes de la Autoestima (De Mezerville, 2007)
De autoría de la investigadora Romero (2021) basada en De Mézerville (2007)

Para De Mézerville (2007) la autoestima la integran una serie de aspectos interrelacionados según dos componentes complementarios: uno interno o inferido y otro externo u observable; cada uno de ellos, a la vez, con varios subcomponentes:

a) Componente Interno o Inferido

- **La autoimagen:** la capacidad de observarse uno mismo, con virtudes y fortalezas, defectos y debilidades. Una persona con autoestima alta y positiva puede reconocerse en todos estos aspectos.
- **La autovaloración:** el agrado que siente la persona por la importancia que se da hacia sí misma y hacia los demás, incluyendo la valoración del respeto que se tiene y de su aceptación.
- **La autoconfianza:** la seguridad que siente la persona por saberse competente para afrontar las exigencias de la vida, que a la vez lo impulsan a buscar nuevas oportunidades sabiendo que es capaz de realizar distintas actividades.

b) Componente Externo u Observable

- **El autocontrol:** la capacidad para ordenarse, organizarse y dominarse a sí mismo en beneficio propio y del grupo que integra. Incluye elementos de autodisciplina y de cuidado personal.
- **La autoafirmación:** la capacidad para sentirse libre, expresar pensamientos, opiniones y deseos propios y tomar decisiones en forma autónoma, conduciéndose con madurez y autonomía. Incluye la asertividad y la autodirección.

- **La autorrealización:** la búsqueda de los objetivos y metas del proyecto personal, sabiendo que estos son significativos y sintiéndose de provecho para sí mismo y para la sociedad.

1.2.4. Dimensiones de la Autoestima

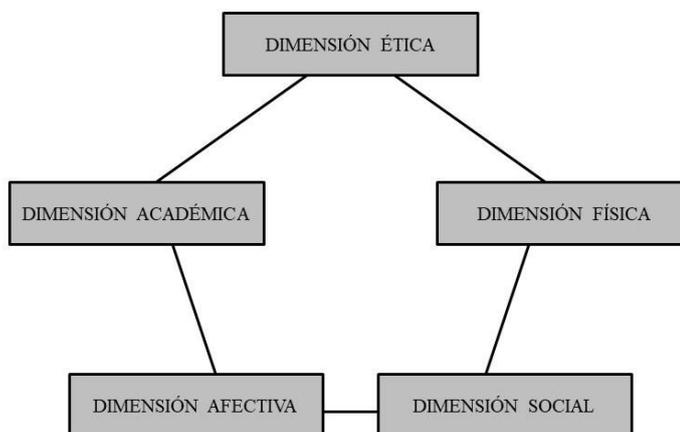


Figura 1.3 Dimensiones de la Autoestima (Hausler & Milicic, 2014)
De autoría de la investigadora Romero (2021), basada en Hausler & Milicic citado por Montoya, M. (2019)

Hausler & Milicic, citados por Montoya (2019), señalan que la autoestima tiene cinco dimensiones o áreas específicas que son muy significativas en la edad escolar.

- Dimensión Física:** se caracteriza por atractivo físico, fortaleza y armonía interna.
- Dimensión Social:** se caracteriza por sentirse aceptado o rechazado por los demás, pertenencia a un grupo, solidaridad con los demás, solución de conflictos con otras personas. En general se refiere al ámbito social.
- Dimensión Afectiva:** se caracteriza por la estabilidad afectiva, sentirse simpático y agradable, sentirse alegre, equilibrado y tranquilo.
- Dimensión Académica:** se caracteriza por la seguridad de sentirse inteligente y creativo, así como competitivo. En general con probabilidad de tener éxito en la vida escolar.
- Dimensión Ética:** Se caracteriza por sentirse responsable y cumpliendo valores éticos y las normas frente a los demás. En general la percepción de ser confiable y bueno.

Es importante considerar la clasificación que hacen estos autores porque están estrechamente ligados con los niños y jóvenes durante la edad escolar y son aspectos que deberían ser considerados por padres y maestros con el fin de otorgar una formación integral y desarrollar una sólida autoestima.

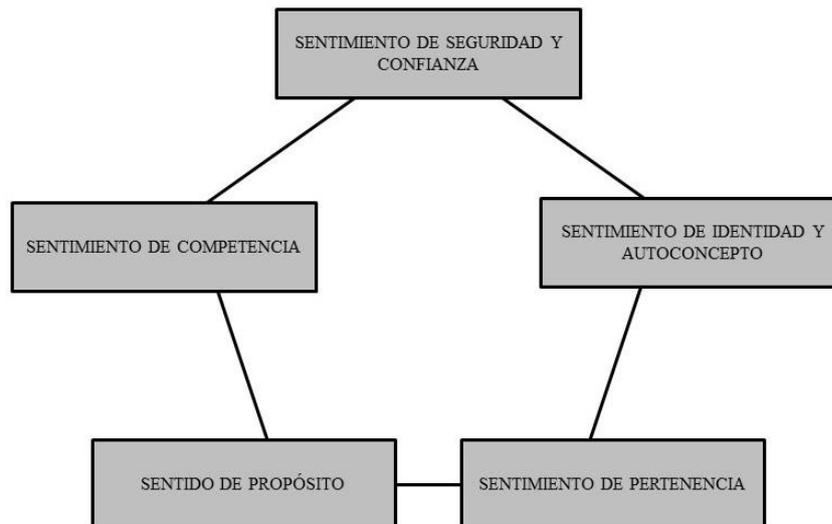


Figura 1.4 Dimensiones de la Autoestima (Reasoner, 1982)
De autoría de la investigadora Romero (2021) basado en Reasoner, citado por Rubio-Alcalá (2017)

Desde otra perspectiva, Reasoner (1982) citado por Rubio-Alcalá (2017), señala que la autoestima tiene cinco dimensiones:

- a) **Sentimiento de seguridad y confianza:** es un factor referido al grado de autonomía y autocontrol sabiendo que puede cumplir las tareas encargadas. Genera confianza sobre la base de la disciplina que la persona se impone.
- b) **Sentimiento de identidad y autoconcepto:** se basa en la identificación de las fortalezas del individuo que alimentan su seguridad y confianza. Las expresiones de amor, aprobación y respeto refuerzan este sentimiento. La construcción de este sentimiento es una responsabilidad de los padres, pero también de los profesores.
- c) **Sentimiento de pertenencia:** es un sentimiento que nos hace sentirnos parte de un ambiente acogedor que fortalece la seguridad. Se refiere a diferentes ámbitos: familiar, social, escolar, laboral, etc.
- d) **Sentido de Propósito:** se refiere a la seguridad de saber que podemos cumplir las metas y objetivos trazados sobre la base del amor y confianza en nosotros mismos.
- e) **Sentimiento de Competencia:** seguridad de que podemos tomar decisiones y hacer elecciones.

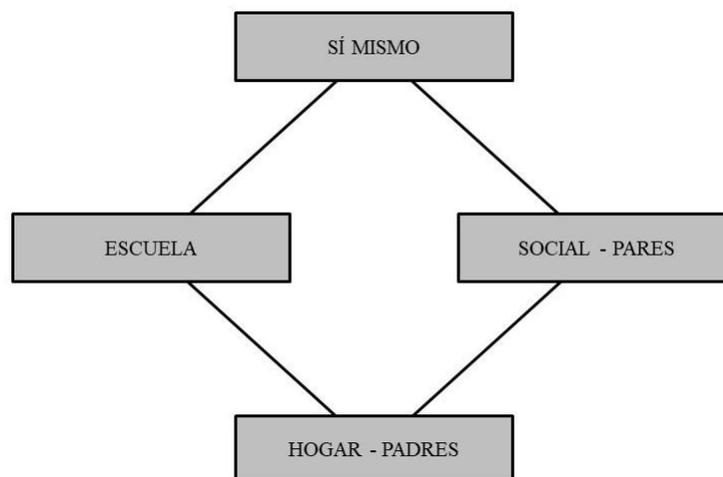


Figura 1.5 Dimensiones de la Autoestima (Coopersmith, S. 1967)
De autoría de la investigadora Romero (2021) basado en Coopersmith, S. (1967)

Coopersmith (1967) incluye cuatro dimensiones, las que son fundamentales para entender, analizar y valorar la autoestima.

- a) **Sí Mismo (nivel general):** referida a la percepción y valoración de las personas sobre sí mismas con relación a sus características físicas y psicológicas que demuestran la aprobación sobre su capacidad, competencia, importancia y éxito conseguido.
- b) **Social - Pares:** referida a la percepción y valoración de las personas sobre sí mismas con relación a sus interacciones sociales sobre la base de su productividad y dignidad. McKay & Fanning (1991) definen esta dimensión como el hecho de enfrentar diferentes situaciones de tipo social como la iniciativa y la solución de conflictos interpersonales, añadiendo el concepto de solidaridad.
- c) **Hogar - Padres:** referida a la percepción y valoración de las personas con relación a los miembros de su grupo familiar. Los seres humanos establecen sus primeros contactos en este ámbito y son los padres los responsables de cubrir las necesidades básicas de los niños, incluyendo el cariño y el afecto que requiere para su normal desarrollo.
- d) **Escuela:** referida a la percepción y valoración de las personas con relación a sus experiencias escolares y su propio rendimiento académico.

Debido a la complejidad de la autoestima, diferentes autores tratan de explicarla desde diversos enfoques. En la presente investigación se considerarán las dimensiones establecidas por Coopersmith (1967), en base al instrumento desarrollado por este autor.

Es importante resaltar que la clasificación de estas dimensiones incluye no sólo la autoestima global, sino que contempla la dimensión referida al hogar, que incluye

figuras decisivas para la autoestima e incluye experiencias tempranas. Es relevante señalar la dimensión referida a la escuela que incluye el inicio de la etapa escolar y la adaptación al centro de estudios, profesores y compañeros y dentro de la cual se desarrollará la presente investigación. Adicionalmente, el estudiante comprobará que existe una competencia entre él y los demás educandos, sobre la que se hace mención en la dimensión social-pares.

En resumen, todas las dimensiones señaladas por este autor son necesarias para el desarrollo sano de la autoestima. Tanto padres como profesores tienen la delicada labor de motivar, reconocer las características individuales de cada ser humano y felicitarlos, no sólo por el rendimiento académico, sino también por los esfuerzos desplegados durante el aprendizaje. Por su parte, el individuo incorpora todas las experiencias vividas y genera un conjunto de creencias que a su vez resultará en una actitud favorable o desfavorable sobre sí mismo.

1.2.5. Niveles de Autoestima

Coopersmith (2010) menciona la existencia de diferentes niveles de autoestima, los mismos que son producto del auto concepto y valoración que tiene cada persona, lo que a su vez conlleva a la relación que establece con los otros y principalmente con uno mismo. Estos son los siguientes:

- a) **Autoestima Alta o Positiva:** estas personas se conocen a sí mismas, reconocen sus fortalezas y debilidades. Se aceptan y se valoran. Suelen tener éxito académico, social, profesional, familiar y personal ya que se sienten orgullosas de sí mismas, no dudan en asumir retos y tomar decisiones, enfrentar situaciones complicadas, ya que tienen una actitud favorable hacia su persona, basada en su confianza y valía personal. Se enfrentan a la crítica de una forma asertiva; es decir, no la toman como una amenaza, sino como una manera de crecimiento personal.
- b) **Autoestima Promedio Alta:** estas personas gozan de gran confianza en sí mismas, pueden asumir retos y suelen ser expresivas; sin embargo, en algunas oportunidades buscan la aprobación de los demás; es decir, en algunas oportunidades están a la expectativa de la aceptación social.
- c) **Autoestima Promedio Baja** la autoestima está condicionada al mundo externo. Por este motivo suelen ser menos competentes debido a la falta de confianza en ellos mismos. Suelen mostrarse inseguros frente a las críticas. El sentimiento de valía hacia ellos mismos es inestable, variable y dependiente.

d) Autoestima Baja: estas personas tienen un sentimiento negativo hacia ellos mismos; por ese motivo, suelen deprimirse y sentirse aislados. Les cuesta mucho expresar su opinión, tomar decisiones y asumir nuevos desafíos porque no se sienten capaces para ello. La crítica afecta profundamente su valía personal.

Por otro lado, otros autores como Kernis, citado por Roca (2013), también definen la autoestima frágil, la cual se contrapone a la autoestima segura. La autoestima frágil implica sentimientos vulnerables hacia uno mismo; las personas con autoestima frágil necesitan protección y promoción continua y se vinculan con individuos de autoestima débil.

AUTOESTIMA SEGURA (ÓPTIMA)	AUTOESTIMA FRÁGIL
GENUINA	DEFENSIVA – INFLADA
VERDADERA	CONTINGENTE
ESTABLE	INESTABLE
CONGRUENTE	DISCREPANTE

Figura 1.6 Nivel de Autoestima (Kernis, 2003)

Fuente: Kernis, citado por Roca, E. (2013)

La autoestima alta nos permite percibir la realidad de una mejor forma y mejorar las relaciones interpersonales; del mismo modo, nos ayuda a tolerar las frustraciones, el estrés y, en general, a enfrentar los continuos cambios que nos presenta la vida. También nos permite plantearnos retos de acuerdo con nuestras posibilidades, tener la suficiente seguridad en nosotros mismos para perseverar y alcanzar nuestras metas. Es importante señalar que, como seres sociales, nuestras metas deben guardar concordancia con el bienestar de la sociedad.

1.2.6. Medición de la Autoestima

Existen diversos instrumentos para medir la autoestima. Dentro de ellos podemos citar dos de los más utilizados en los niños y jóvenes: Escala de Autoestima del sociólogo Rosenberg (1965), quien fue el primero en desarrollar un cuestionario de evaluación de autoestima. Dicho cuestionario mide la autoestima en forma global en cuanto a su valía. Conforme a Rosenberg, la autoestima tiene dos dimensiones: positiva y negativa. El cuestionario comprende 10 ítems, los cuales reflejan el sentimiento de valoración hacia uno mismo. De estos 10 elementos, 5 están redactados en forma positiva

y 5 en forma negativa. Atienza et al. (2000) mencionan que este instrumento es muy utilizado, pero también es considerado corto y simple ya que sólo mide la autoestima en forma global.

El segundo instrumento es el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967). Este psicólogo y educador desarrolló un cuestionario para medir la autoestima de forma más completa. Lo elaboró desde una perspectiva psicológica, pero se basó también en su experiencia como docente. Coopersmith creó dos tipos de inventarios: uno para adultos y otra para niños y jóvenes comprendidos entre los 8 y 16 años. Este último consta de 58 ítems y mide la autoestima en cuatro dimensiones, por lo que sus resultados son más completos. Él consideró las siguientes dimensiones: Sí Mismo (nivel general), Social - Pares, Hogar- Padres, Escuela

Para la presente investigación se utilizará el Inventario de Autoestima de Coopersmith ya que es más completo y abarca diferentes áreas, en comparación con el de Rosenberg, de tal forma que podemos llegar a un mejor análisis y a mejores conclusiones sobre este constructo.

1.3. Rendimiento Académico

La palabra rendimiento proviene de la palabra reddere, que significa restituir o pagar; es decir, la palabra rendimiento, es una consecuencia de un esfuerzo físico o mental desplegado para el logro de un objetivo. En este contexto, nos referimos al logro de un objetivo académico a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje entre el docente y estudiante en un determinado período de tiempo, cuyo resultado se expresa a través de una calificación que puede ser cualitativa o cuantitativa.

El rendimiento escolar es uno de los factores cruciales para medir el esfuerzo de los estudiantes y para comprobar la eficacia del programa educativo; es decir, es uno de los elementos para determinar la calidad educativa. También debemos señalar que el rendimiento académico es un factor amplio, complejo y multifactorial.

1.3.1. Definición del Rendimiento Académico

Según Chadwick, citado en Albán & Calero (2017), el rendimiento académico permite apreciar los logros académicos conseguidos a través del proceso de enseñanza – aprendizaje a lo largo de un período establecido que se refleja en una calificación. Este autor logra una definición donde incluye ambos aspectos, el proceso y el resultado de éste a través de la evaluación, pero se puede decir que esta definición es lineal y mecanicista.

Para Carrasco, citado en Albán & Calero (2017), el rendimiento académico expresa los niveles de aprobación y desaprobación dentro de un grupo social. Las preguntas que surgen entonces son las siguientes: ¿qué ocurre si todos los miembros de este grupo tienen un nivel bajo?; ¿estos resultados implican que se tendría que bajar el estándar de calidad?

Para Touron, citado por Vicente (2016), el rendimiento académico es el resultado de los procesos de enseñanza – aprendizaje, realizados por el profesor, que tienen un efecto en el estudiante. Siguiendo con el punto de vista de este autor, el rendimiento académico debe considerar la individualidad de los alumnos, lo que supone considerar personalidad, habilidad y potencial personal. Este autor considera que no se debe considerar una sola capacidad sino varios factores personales del alumno, lo que significa que medir el rendimiento escolar es una tarea muy compleja ya que mide el comportamiento de una persona en forma individual.

Jiménez, citado por Barradas (2014), afirma que el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. Este autor incorpora el término de aprendizaje, el que, de acuerdo con Izquierdo (1999), debe aspirar al desarrollo integral del alumno como objetivo central de la educación.

Para los efectos de la presente investigación consideraremos la definición de Pizarro (1985), quien señala que el rendimiento académico es una medición estimada de lo que ha aprendido un alumno como resultado de la enseñanza, según las capacidades que demuestra; es decir, esta definición engloba el proceso y el resultado.

1.3.2. Características y Factores del Rendimiento Académico

De acuerdo con lo que expresa Muñoz (2020) el rendimiento académico tiene las siguientes características:

- a) Dinámico:** está determinado por una serie de variables tales como personalidad, aptitudes y contextos; es el resultado del proceso de aprendizaje y está relacionado con el esfuerzo desplegado por el alumno y su capacidad.
- b) Estático:** se entiende como el producto del aprendizaje evidenciado en la conducta del alumno y expresado en forma cuantitativa o cualitativa.
- c) Está relacionado con medidas de calidad y juicios de valoración:** para medir el rendimiento en forma objetiva y criterios previamente establecidos.
- d) Se debe entender como un medio y no como un fin:** este rendimiento es una herramienta para tomar decisiones, tanto por parte de la institución y los docentes, así

como por el alumno, para poder apreciar los aprendizajes alcanzados y tomar las medidas correctivas necesarias.

- e) **Está relacionado con objetivos éticos y económicos:** el rendimiento educativo debe contemplar el desarrollo holístico de la persona; al mismo tiempo se debe considerar el carácter productivo de la educación. Todo ello ha traído mayor demanda al campo educativo ya que, por un lado, se establecen resultados concretos y, al mismo tiempo, se definen claramente el éxito o fracaso académico.

Según Albán & Calero (2017) los factores que intervienen son:

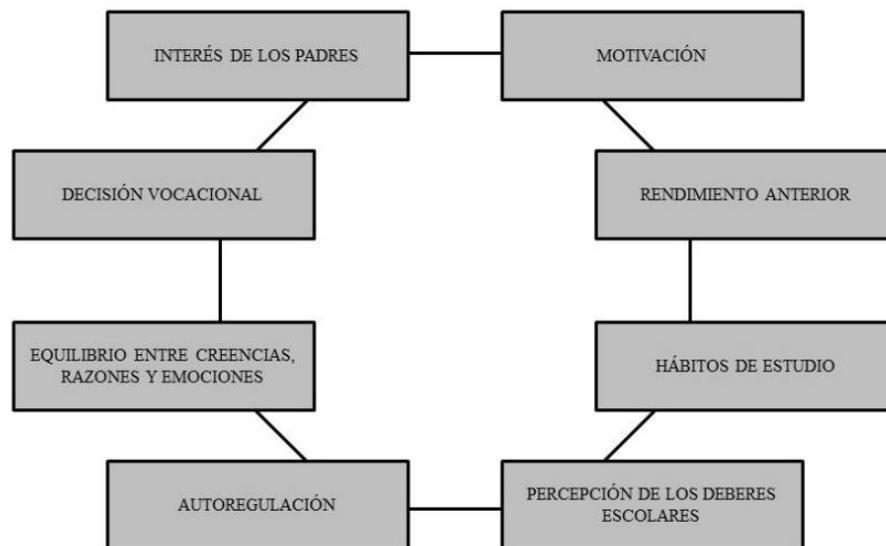


Figura 1.7 Factores que intervienen en el Rendimiento Académico
Fuente: Albán & Calero, 2017

- a) **La motivación:** es el deseo de aprender. Tiene dimensiones: el motivacional de valor, motivacional de expectativas y el afectivo de la motivación. Cada uno de ellos interviene para alcanzar los objetivos y se verán plasmados en el rendimiento académico.
- b) **El rendimiento anterior:** es la historia académica del alumno que suele ser un predictor para saber si su rendimiento será bueno o no, ya que guardará estrecha relación con los resultados anteriores.
- c) **Los hábitos de estudio:** aquí incluimos el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la disciplina requerida para cumplir tareas, hábitos de lectura y de expresión escrita en forma metódica. Todas estas prácticas inciden directamente en el rendimiento académico.

- d) La percepción de los deberes escolares:** se refiere a la capacidad de discernir y tomar decisiones, participar y comprometerse para el cumplimiento de cada tarea. También se refiere al establecimiento de metas académicas; de esta forma, el estudiante se esforzará por cumplirlas a fin de obtener satisfacción y orgullo en su obtención.
- e) La autorregulación:** es la capacidad que tienen los alumnos para controlar pensamientos, sentimientos y actitudes en favor de su propio proceso de aprendizaje. Es una dimensión crucial por la incidencia en el aprendizaje al estar relacionada con la atención.
- f) El equilibrio entre creencias, razones y emociones:** se requiere tener claridad a fin de establecer metas razonables y dedicarles tiempo y esfuerzo para lograrlas y así evitar una posible frustración.
- g) La decisión vocacional:** es en la escuela donde el niño o joven logrará desarrollar determinadas habilidades que tendrán una influencia en su decisión para optar por diferentes actividades ocupacionales y profesionales en el futuro.
- h) El interés de los padres:** el interés, el apoyo y la guía constante de los padres es muy importante para que los niños y jóvenes comprendan la importancia del rendimiento en la escuela.

Adicionalmente, podríamos agregar el nivel de inteligencia y la inclinación de cada alumno hacia algunas materias de estudio, la metodología de enseñanza de los docentes y el vínculo que puede establecer con los alumnos, los problemas emocionales y de desarrollo de los alumnos que requieran especialistas o terapia.

También debemos señalar que diferentes investigaciones sugieren que la calidad educativa de los colegios privados es superior a la de los colegios estatales. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) menciona que una de las razones podría ser que estas instituciones cuentan con mejores recursos humanos y materiales, los que permiten un mejor desarrollo de los procesos pedagógicos (CEPAL, 2016). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) considera que el factor determinante es la capacidad que tienen estas instituciones privadas para atraer estudiantes con mejores condiciones económicas (OCDE, citado por Dueñas et al., 2018); es decir, uno de los factores es el social - económico. Los colegios estatales, salvo algunas excepciones, no cuentan con los recursos de infraestructura, personales y metodológicos adecuados para desarrollar un proceso educativo de alto nivel.

A esto debemos agregarle la suspensión de clases presenciales ocasionadas por el Coronavirus (Covid-19), que ha obligado a las instituciones educativas a impartir clases

en forma remota sin que hayan estado preparadas para esta modalidad. La suspensión de clases presenciales y otras actividades educativas se ha extendido, por tramos sucesivos, desde el inicio del año escolar 2020 y continúa hasta la fecha (MINEDU, 2020-03). Esta condición ha expuesto con mayor énfasis las desigualdades entre la educación privada y la educación estatal. Desde el punto de vista geográfico, muchas escuelas rurales no cuentan con la conectividad necesaria para acceder al programa televisivo “Aprendo en Casa” desarrollado por el Ministerio de Educación con el fin de permitir que los alumnos continúen recibiendo clases escolares desde sus hogares debido al confinamiento social. Sobre dicho programa debemos señalar que éste ha significado un gran esfuerzo de parte del gobierno que no ha resultado suficiente, además de que se ha producido una gran deserción de estudiantes por razones económicas, incrementando también el trabajo infantil, cuyas consecuencias se podrán ver en el futuro pero que podrían incidir en menor preparación académica, ausencia de valores, aumento de criminalidad, mayor agresividad, enfermedades psicológicas, etc.

En la mayoría de los colegios privados, se imparten clases virtuales a través de diferentes plataformas (Zoom, Teams, Google Classroom etc); debiendo mencionar, además, que la mayoría de estos alumnos cuentan con diferentes dispositivos como computadoras, laptops, tablets, teléfonos móviles, etc., que les permiten participar activamente en clases, ser evaluados a través de cuestionarios en línea (Google Forms, etc.) y tener mejor posibilidad de nivelarse al regresar a las clases presenciales; sin embargo, no podemos dejar de mencionar que las clases virtuales también tienen limitaciones, tales como la falta de contacto y monitoreo directo del profesor, la falta de contexto social y mayor posibilidad de pérdida de atención.

Adicionalmente, podemos señalar que el rendimiento académico es un tema complejo, que implica un proceso y un resultado. Es una descripción de conocimientos, procesos y habilidades demostradas por los estudiantes en las intervenciones en clase y del mismo modo es también la evaluación periódica aplicadas por los docentes con el fin de recoger evidencias del aprendizaje de parte del alumno, que se ve reflejada en una calificación, cuantitativa o cualitativa. La evaluación del rendimiento académico brinda a los profesores la oportunidad de replantear estrategias y objetivos a fin de mejorar la calidad educativa. Al mismo tiempo, proporciona a los alumnos la retroalimentación necesaria para poder apreciar en qué medida ha tenido la oportunidad de interiorizar lo aprendido para aplicarlo en su vida diaria y de cómo está contribuyendo con su desarrollo personal. En la actualidad, en el marco de la pandemia originada por el Covid-19, es una

tarea compleja debido a las clases a distancia, donde la interacción digital y las evaluaciones en línea son posibles de realizar sólo entre los grupos de comunidades educativas que cuentan con tecnología adecuada.

Para concluir, debemos decir que lograr un buen rendimiento académico no sólo significa que los alumnos adquieran un conjunto de conocimientos u obtener notas satisfactorias, sino que, adicionalmente, éste pueda reflejar el desarrollo de diferentes habilidades y pueda desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico; es decir, a cuestionar y a aportar nuevas ideas y conocimientos. El rendimiento académico debe reflejar el desarrollo integral de la persona en los planos cognitivo, afectivo y social.

1.3.3. Teorías sobre el Aprendizaje y el Rendimiento Académico

A través del tiempo se han desarrollado diferentes teorías del aprendizaje, las que han buscado dar respuesta a la pregunta: ¿cuál es la mejor manera de lograr aprendizaje en los estudiantes? En la siguiente tabla se puede visualizar las diferentes corrientes sobre Teorías del Aprendizaje, en la que también se ha incluido la Neurociencia.

Tabla 1.1
Corrientes sobre las diferentes Teorías del Aprendizaje

Corriente	Características
Conductista de Pavlov	Basado en estímulos y respuestas. La conducta puede ser aprendida, modificada y mejorada. El principio es el refuerzo.
Desarrollo Cognitivo de Piaget	Las personas buscan información. Las personas son capaces de desarrollar ideas que le ayudan a procesar información para darle orden y significado.
Zona del Desarrollo Próximo de Vygotski	El aprendizaje se basa en la medición social y en la construcción de los procesos mentales.
Aprendizaje Acumulativo de Gadné	El aprendizaje relaciona a la persona y su entorno.
Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner	Integra reflexión con experimentación. Diseño de currículo en espiral para facilitar la comprensión de los contenidos. Propone creación de estructuras globales y programas de cómo enseñar.
Aprendizaje Significativo de Ausubel	Estudio de procesos del pensamiento y estructuras cognitivas. Relaciona los conocimientos nuevos con los conocimientos previos.
Aprendizaje Social de Bandura	El comportamiento puede aprenderse por propia experiencia o por observación de otras personas. La conducta de los demás tiene gran influencia en el aprendizaje. Propone aprender por imitación.
El Constructivismo de Piaget	El aprendizaje es holístico. Los alumnos son responsables de su aprendizaje y de construir el conocimiento, comprometiéndose activamente.
La Neurociencia y la Educación Caine & Caine, citado por Mansilla (2020)	El aprendizaje modifica el cerebro y cambia su estructura, pero cada cerebro es único en su organización. La plasticidad cerebral permite moldear el cerebro a través de la experiencia. La búsqueda de significados es innata. La emoción es esencial para el aprendizaje.

Tabla 1.1

Corrientes sobre las diferentes Teorías del Aprendizaje

Corriente	Características
	El aprendizaje comprende procesos conscientes, pero también inconscientes. Diferentes partes del cerebro se activan para aprender, pero no en forma simultánea, necesariamente.

Fuente: Álvarez & Bisquerra, citado por García (2018); Caine & Caine, citado por Mansilla (2020)

Es importante señalar las diferentes teorías, con el fin de entender la complejidad de la relación aprendizaje - enseñanza y su relación con el rendimiento académico. Los docentes tienen como misión desarrollar diversas estrategias metodológicas, considerando el contexto, edad de los alumnos, nivel socio económico, entre otros factores; con la finalidad de obtener mejores resultados y contribuir en la mejora de la calidad educativa.

1.3.4. Aprendizaje del Idioma Inglés en el Perú

Para entender mejor la evolución del aprendizaje del idioma inglés en el país, podemos mencionar que en el año de 1938; es decir, hace más de 80 años, se firmó el convenio entre las autoridades peruanas y el Instituto Cultural Peruano Norteamericano (ICPNA). El primer cuerpo directivo fue integrado por los Ministros de Educación Pública y de Relaciones Exteriores, el Embajador de Estados Unidos, el Rector de San Marcos y el alcalde de Lima y tenía como objetivo estrechar los lazos culturales entre nuestro país y Estados Unidos. De esta forma se inicia la difusión de la enseñanza de manera oficial en el Perú (Diario Oficial El Peruano, 2018). En 1940 había 1,500 peruanos estudiando inglés en el primer local de ICPNA, en el centro de Lima.

En la educación escolar, la enseñanza del idioma inglés ha ido progresando gracias a los avances tecnológicos y a la capacitación de los docentes. En el Perú ha existido una gran diferencia entre los colegios públicos y privados. En los primeros, en 1973, en el marco de la reforma educativa, sólo se enseñaba inglés a nivel de secundaria con sólo tres horas semanales. Los profesores carecían de los materiales y de la metodología necesaria. Como consecuencia, al finalizar el colegio, los alumnos no se encontraban preparados para comunicarse en inglés. La situación en los colegios particulares fue diferente; muchos de ellos contaban con un mayor número de horas dedicadas a la enseñanza del idioma inglés con profesores que poseían el nivel adecuado; más aún, algunos colegios eran bilingües con profesores cuya lengua materna era inglés,

por lo que obtuvieron muy buenos resultados. Es importante señalar que el número de estos colegios es aún muy pequeño.

Luego de varios años, en el año 2009, el Ministerio de Educación incluyó la asignatura del idioma extranjero inglés con objetivos y competencias en el Currículo Nacional. A pesar de esto, los objetivos delineados para la escuela nacional o pública se encontraban muy lejos de alcanzar los estándares establecidos por el Marco Común Europeo (MCER), pues el Diseño Curricular Nacional 2009 (DCN 2009) establecía contenidos muy elementales y ambiguos en cada una de sus capacidades planteadas.

Fue a raíz de la nueva Ley Universitaria (Ley 30220), en la cual se estableció que a fin de obtener un grado universitario era obligatorio el aprendizaje de un idioma extranjero, de preferencia inglés. Esta ley tuvo dos consecuencias directas; por una parte, las universidades tuvieron que adecuar sus estándares al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Modernas, definiendo los niveles de competencia y motivando a los estudiantes a aprender inglés, pues valoraron la necesidad de aprenderlo a fin de obtener los diferentes grados universitarios (bachiller, maestría y doctorado). Adicionalmente, los estudiantes comprobaron que tenían la posibilidad de acceder a becas internacionales, tener un mayor acceso a los últimos adelantos científicos, una mejor participación en el mundo académico y finalmente una mejor posibilidad de un mejor puesto laboral. En el año 2016 el MINEDU aprobó la política “Inglés, Puertas al Mundo” con el objetivo de lograr que los alumnos que egresan de secundaria puedan contar con un nivel de inglés que les facilite el acceso a oportunidades académicas, culturales y profesionales. La meta establecida era el año 2021.

Para concluir, podemos decir que el aprendizaje del idioma inglés en el Perú data de muchos años atrás. En los últimos años se vio la necesidad de impulsarlo tanto en escuelas privadas y públicas. Lamentablemente continúa la brecha entre los colegios estatales y particulares por la falta de medios económicos para contratar profesores con el perfil adecuado y, actualmente, por el problema de la pandemia originada por el Covid-19. Una vez más debemos señalar que desde el año pasado, se vienen impartiendo clases virtuales pero la falta de clases presenciales, las mismas que fomentan la interacción fluida y directa y la falta de conectividad en muchos lugares del interior del país, ha impedido lograr la meta establecida para el año 2021 en el aprendizaje de inglés conforme se había establecido.

1.3.5. Rendimiento Académico en el Área de Inglés

Con el objetivo de definir el rendimiento académico en el área de inglés, debemos definir la destreza lingüística en este idioma. Conforme a Everson, P. (2009), la destreza lingüística en el idioma inglés comprende las cuatro destrezas fundamentales que componen el idioma: comprensión auditiva, lectura comprensiva, expresión escrita y expresión oral.

Es importante señalar que los docentes de inglés, en condiciones normales, consideran el desarrollo de cuatro destrezas en forma integral ya que la práctica de una de ellas refuerza todas las anteriores. A partir de marzo de 2020 y hasta la fecha, en el marco de la pandemia y confinamiento social originada por el Covid 19, las clases se están desarrollando virtualmente. Por este motivo el Ministerio de Educación dispuso, a través de la Resolución Viceministerial Nro. 084-2020, la reprogramación de las horas lectivas en los centros educativos del país. De esta manera, el centro de estudios en el que se desarrolla la presente investigación unificó la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva como un solo componente en el área de inglés, bajo la denominación de Expresión Oral.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Modernas, que nos da los niveles de competencia del dominio de la lengua inglesa, clasifican las competencias en tres niveles: A1 y A2 - nivel básico, B1 y B2 - nivel intermedio, C1 y C2 - nivel avanzado.

Es necesario adquirir las destrezas, por lo menos a nivel intermedio, el cual es exigido, tanto para grados universitarios de maestrías y obtención de becas extranjeras, para entender instrucciones y aplicaciones en el campo de la informática y para socializar con personas alrededor del mundo.

1.3.6. Componentes del Rendimiento Académico en el Área de Inglés

A fin de comprender la naturaleza del idioma inglés, es importante señalar los componentes que se deben desarrollar a fin de lograr un óptimo rendimiento académico en esta área:

a) Expresión Oral: se define como la habilidad para expresar sentimientos, ideas, deseos y necesidades por medio del lenguaje, con fluidez y precisión, conforme a lo expuesto por Pulido (2005). En la presente investigación también se incluyó la Comprensión Auditiva como parte de este componente; que es la capacidad para escuchar y comprender los mensajes orales, que ayuda a los estudiantes a la adquisición de

diferentes aspectos relacionados con la lengua; tales como: vocabulario, expresiones, gramática y pronunciación, según Harmer citado por Ortega (2019).

Adicionalmente, bajo la óptica de la neurociencia con respecto a la habilidad señalada “expresión oral” (que para la presente investigación incluyó “expresión oral” y “comprensión auditiva”), los centros cerebrales encargados de estas actividades son dos: el área cerebral que coordina el lenguaje expresivo es el área de Broca, que se encuentra en el lóbulo frontal; ésta coordina los movimientos implicados para dicha habilidad: boca, laringe, faringe y órganos respiratorios; adicionalmente, el área de Broca condiciona la motivación y la semántica requerida para la planificación motora del lenguaje; en cuanto a la comprensión auditiva, el centro cerebral encargado de esta función es el de Wernicke, que se encuentra en el lóbulo temporal y es el encargado del procesamiento del lenguaje comprensivo; ésta es el área encargada de la codificación fonológica y semántica del lenguaje, este centro también percibe otros aspectos como la entonación de la voz del emisor y otros estímulos auditivos no verbales.

Si bien es cierto existen estas áreas especializadas, debemos señalar que actualmente, gracias a los aportes de la neurociencia, se considera que el procesamiento del lenguaje es el resultado de la actuación integrada de diferentes áreas del cerebro (Portellano 2005).

b) Comprensión Lectora: se refiere a la lectura en la que se estructura el significado del texto enriqueciendo sus esquemas de conocimiento y fomenta las estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura. Usó-Juan (2019) considera los siguientes aspectos:

- **Automatización en el reconocimiento de palabras:** consiste en el procesamiento de manera rápida de la mayoría de las palabras, con un esfuerzo cognitivo mínimo. En los estudiantes peruanos que aprenden inglés, esta tarea requiere mucha práctica ya que existe una gran distancia entre la ortografía de las palabras en inglés con relación a su lengua nativa. Con relación a los grafema fonema, en el idioma inglés, existen 26 letras en el alfabeto, pero hay 44 sonidos diferentes. Ello se debe a que, en el idioma inglés, algunas letras se pueden pronunciar de diferentes formas y éstas a su vez producen varios sonidos dependiendo del contexto fonético. (Mendoza, 2017).

- **Manejo del vocabulario:** Conforme a Laufer y Quian, citado por Usó-Juan (2019), existe una estrecha correlación entre la cantidad de palabras conocidas por el aprendiz con la comprensión lectora.
- **Conocimiento previo:** se refiere a dos tipos: al conocimiento previo sobre el mundo general de tipo cultural y de contenido y al efecto positivo de tener conocimientos previos de la estructura retórico - discursiva del texto.
- **Estrategias de lectura:** se refiere a los comportamientos que los estudiantes, consciente o inconscientemente, aplican para facilitar la comprensión o remediar problemas de interpretación (Usó-Juan, 2019).
- **Lectura extensiva:** se refiere a la lectura de una gran cantidad de textos para captar el significado global del contenido. Esta práctica es poco frecuente en contextos de aprendizaje de segundas lenguas. En algunas oportunidades es asignada como tarea fuera del horario escolar. Según Renandya & Jacobs (2002), entre sus principales causas destaca el cambio de rol del profesor que pasa de ser instructor en lectura intensiva a ser un guía en este caso.

Como se puede apreciar, la comprensión lectora va mucho más allá de la decodificación de textos: significa comprender el significado de los textos y demanda el uso de habilidades cognitivas como la atención, percepción y memoria. (Bujaico & Torres, 2021).

Existen tres niveles de comprensión lectora: nivel literal (comprensión explícita expresada en el texto); nivel inferencial (se entiende por la habilidad del lector para elaborar hipótesis del texto); y el nivel de comprensión apreciativa (habilidad para evaluar el texto y la de emitir juicios valorativos sobre éste); (Gallego et al., 2019).

Desde la perspectiva de la neurociencia, según lo manifestado por Ruiz (2009), citado por Bravo (2018), son numerosas las áreas cerebrales que intervienen en la comprensión lectora pero que involucran más intensamente el hemisferio cerebral izquierdo (Potellano, 2005). Las áreas cerebrales que intervienen en la comprensión lectora son el área prefrontal, desde donde se genera la motivación lingüística y donde se generan las estrategias necesarias para la comprensión; el área de Broca, área responsable de la expresión oral, pero que mediante las neuroimágenes se ha comprobado que se activa, inclusive, si la lectura es silenciosa; asimismo, Wernicke para el reconocimiento y conversión de los grafemas a fonemas.

- c) **Expresión Escrita:** se refiere a la representación gráfica del lenguaje, pero también al proceso cuyo resultado se basa en el ensayo, la reflexión, la revisión y la corrección, según Ferris & Roberts (2001). Este proceso utiliza estrategias de cada persona para descubrir los errores, corregirlos y aprender de ellos para mejorar el desempeño. Para la expresión escrita en inglés, es importante considerar los siguientes factores:
- **Redacción:** en la que se considera:
 - **Coherencia:** entendiéndose como una relación lógica entre el tema y las ideas.
 - **Cohesión:** entre párrafos, con la inclusión de conectores lógicos a fin de otorgar claridad a la lectura de la producción escrita.
 - **Ortografía:** en la que se considera:
 - **Vocabulario y Gramática:** es necesario conocer el uso de correcto de escritura, el contexto, los tiempos verbales y las categorías gramaticales.
 - **Puntuación:** su utilización permite que los textos se encuentren debidamente cohesionados.
 - **Edición:** conforme a Harmer, citado por Morales (2021), la escritura o expresión escrita es un proceso, por lo que se consideran las siguientes fases:
 - **Planificación:** fase previa a la redacción. Aquí se deben considerar la intención, tipo de texto, lenguaje e información requerida, la audiencia a quien estará dirigida y el nivel de inglés de los alumnos. Debemos señalar que, conforme a la neurociencia, los temas deben ser significativos y relevantes para que tengan un impacto positivo en el cerebro a fin de liberar el neurotransmisor de la acetilcolina, que se encarga de consolidar la memoria a largo plazo y a la vez permite recuperar información con mayor facilidad.
 - **Borrador:** los alumnos redactan un texto que es susceptible de ser modificado con la ayuda de sus pares o a través del monitoreo del profesor. El trabajo en pareja está ligado al cerebro social, el que conlleva la liberación del neurotransmisor de la oxitocina, el que produce bienestar emocional, aumenta la autoestima y genera relajación. (Asociación Educar, 2021). La práctica constante refuerza las conexiones neuronales.
 - **Edición:** implica dos momentos. El primero, a cargo de la persona que redacta, que puede ayudarse con una lista de cotejo para identificar incoherencias o cualquier otro factor que pueda corregir. El segundo es la reflexión que puede

estar a cargo de otros lectores con el fin de ayudar al autor (Harmer, citado por Morales, 2021).

- **Versión Final:** es la última parte del proceso luego de haberse cumplido todas las anteriores con el monitoreo de los pares y del profesor. Es una práctica guiada donde los alumnos tienen la oportunidad de crear, expresarse, trabajar en pareja y corregir sus errores. Está presente el aspecto emocional ligado a la sensación de logro y a la descarga de la dopamina, el cual es un neurotransmisor que está relacionado con la motivación y con la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje.

De esta manera, podemos ver que el aprendizaje del idioma inglés requiere de una práctica constante, de metodologías adecuadas, de materiales audio visuales y, actualmente y debido a la pandemia, de recursos tecnológicos informáticos y de comunicación. Es igualmente importante mencionar que es fundamental contar con profesores que tengan el perfil adecuado, en cuanto a conocimientos, habilidades y experiencias. Los docentes deben proporcionar al alumno experiencias creativas y significativas con un enfoque comunicativo. Todo esto permitirá que los alumnos se interesen realmente en aprender este idioma que les brindará muchas oportunidades en los diferentes campos de su vida personal, social, profesional y laboral.

1.4. Relación entre Autoestima y Rendimiento Académico

González-Pienda, Núñez & González-Pumariega (2000) y El-Anzi's (2005), citados por Koosha et al. (2011), han demostrado que la autoestima, considerado como un factor afectivo, es uno de los que más influyen en el aprendizaje. Adicionalmente, estudios sobre la psicología de la educación han intentado analizar la relación que existe entre la autoestima y el desempeño académico. A pesar de esto, hasta la fecha los resultados obtenidos no son concluyentes con relación a cuál es la variable dependiente; es decir, no está claro si la autoestima alta causa un buen rendimiento académico, si un destacado logro académico incrementa la autoestima o si hay un efecto mutuo entre ambas.

Marsh Kong & Hau (2001), citados por Koosha et al. (2011), encontraron que el buen rendimiento en inglés afectaba positivamente la autoestima. Por otro lado, Marsh, Relich & Smith (1983), citados por Koosha et al. (2011) mostraron en un estudio que una sólida autoestima afecta positivamente el desempeño escolar. En cualquiera de las dos

situaciones, se puede concluir que existe una relación significativa entre estas dos variables.

Clemes & Bean, citados por Asakereh & Yousofi (2018), afirman que uno de los principales factores que influyen en el rendimiento escolar es la autoestima; asimismo que los estudiantes con baja autoestima tienden a desarrollar sentimientos de insatisfacción en la escuela, lo que a su vez afecta su proceso de aprendizaje. En esa misma línea Apter, citado por Asakereh & Yousofi (2018), señala que los estudiantes que reconocen y aprecian sus habilidades tienen más probabilidades de un mejor logro académico que sus compañeros con las mismas habilidades, pero con una autoestima más baja. Por su parte Branden, citado por Asakereh & Yousofi (2018), señala que la baja autoestima puede provocar ansiedad y depresión y de ese modo puede afectar el desempeño social.

Son muchas las investigaciones en las que se ha demostrado la importancia de la autoestima para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; los estudiantes con mayor autoestima lograron un mejor dominio del inglés, en comparación con los estudiantes con baja autoestima. Koosha, Ketabi & Kassaian (2011); Pramita (2012); Soureshjani & Naseri (2011) y Basco & Han (2016), citados por Alrabai (2017) han encontrado que existe una relación positiva entre la autoestima y el aprendizaje del idioma inglés; de esta manera concluyen que la autoestima es uno de los factores afectivos más importantes para predecir el éxito o fracaso en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

El aprendizaje, analizado en forma general como el proceso que nos permite incorporar conocimientos, experiencias, habilidades, creencias, emociones, actitudes y valores en nuestro bagaje personal, es un proceso continuo a lo largo de toda la vida que se facilita con la percepción de cada persona sobre sí misma y sus experiencias sociales y la confianza que desarrolla cada individuo sobre los recursos que posee para enfrentar nuevos retos. Una autoestima positiva permite enfrentar los desafíos del aprendizaje con mayor probabilidad de éxito, que no sólo se ve reflejada en el cumplimiento de las metas u objetivos sino también en la selección de las estrategias de aprendizaje para lograrlo.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo presentamos el paradigma y diseño de la investigación, los objetivos e hipótesis de estudio, definimos las variables, población y muestra del estudio y describimos las técnicas e instrumentos utilizados.

2.1. Paradigma Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación está enmarcada dentro del paradigma positivista ya que se recoge la información de forma objetiva, utilizando una metodología basada en la lógica y en los procedimientos, considerando el método científico (Gil et al., 2017). Este paradigma asume una concepción de la realidad única, objetiva y tangible, que puede ser fragmentada en partes, para su estudio. Su finalidad es la de explicar, controlar, verificar y predecir fenómenos con el método hipotético deductivo, para luego expresar el nuevo conocimiento, de tipo técnico que orienten la práctica.

Asimismo, esta investigación es de tipo básica ya que busca incrementar los conocimientos de carácter teórico sin tener la necesidad de contrastar con elementos prácticos (Ortega, 2017). Conforme al diseño tiene un alcance correlacional debido a que se pretende establecer una relación entre las variables de estudio (Ob. Cit.). Es también un estudio transversal, ya que el instrumento a aplicarse se ejecuta en un solo momento del proceso, en un intervalo de tiempo determinado, tal y conforme se presenta en la realidad. (Hernández et al., 2014).

De esta forma se recopila información sobre la relación entre las dos variables de estudio: autoestima y rendimiento académico en el área de inglés.

2.2. Objetivos e Hipótesis

Objetivo General

Establecer la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

Objetivos Específicos

Establecer la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en expresión oral en estudiantes 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

Establecer la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en comprensión lectora en estudiantes 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

Establecer la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en expresión escrita en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

Hipótesis General

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

H₀: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

Hipótesis Específicas

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión oral en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

H₀: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión oral en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la comprensión lectora en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

H₀: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la comprensión lectora en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión escrita en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

Ho: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión escrita en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de La Victoria, Lima.

2.3. Variables y Dimensiones

Para la presente investigación se considerarán dos variables: autoestima y rendimiento académico en el área de inglés.

2.3.1. Autoestima: Definición Conceptual

Es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso (Coopersmith, S. 1967).

El inventario de Autoestima de Coopersmith, versión escolar, está compuesto por 4 dimensiones y una escala de mentiras.

Tabla 2.1
Dimensiones de la Variable Autoestima

Variable	Dimensiones
Autoestima	<p>Sí mismo: referida a la percepción y valoración de las personas sobre sí mismas con relación a sus características físicas y psicológicas que demuestran la aprobación sobre su capacidad, competencia, importancia y éxito conseguido.</p> <p>Social – Pares: referida a la percepción y valoración de las personas sobre sí mismas con relación a sus interacciones sociales sobre la base de su productividad y dignidad.</p> <p>Hogar – Padres: referida a la percepción y valoración de las personas con relación a los miembros de su grupo familiar.</p> <p>Escuela: referida a la percepción y valoración de las personas con relación a sus experiencias escolares y su propio rendimiento académico.</p>

Fuente: Coopersmith, S. (1967).

2.3.2. Autoestima: Cuadro Operacional

Tabla 2.2
Cuadro Operacional de la Variable Autoestima

Variable	Dimensión	Instrumento	Ítems	Escala	Nivel de Autoestima
Autoestima	Sí Mismo	Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión escolar	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	2 puntos por acierto según la clave de respuestas (V o F). Se suman los puntos conseguidos.	Baja: de 0 a 12 puntos Promedio Baja: de 14 a 24 puntos Promedio Alta: de 26 a 38 puntos Alta: de 40 a 52 puntos
	Social – Pares		5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	2 puntos por acierto según la clave de respuestas (V o F). Se suman los puntos conseguidos.	Baja: de 0 a 4 puntos Promedio Baja: de 6 a 8 Promedio Alta: de 10 a 12 Alta: de 14 a 16 puntos

Tabla 2.2

Cuadro Operacional de la Variable Autoestima

Variable	Dimensión	Instrumento	Ítems	Escala	Nivel de Autoestima
Autoestima General	Hogar – Padres		6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	2 puntos por acierto según la clave de respuestas (V o F). Se suman los puntos conseguidos.	Baja: de 0 a 4 puntos Promedio Baja: de 6 a 8 Promedio Alta: de 10 a 12 Alta: de 14 a 16 puntos
	Escuela		2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	2 puntos por acierto según la clave de respuestas (V o F). Se suman los puntos conseguidos.	Baja: de 0 a 4 puntos Promedio Baja: de 6 a 8 Promedio Alta: de 10 a 12 Alta: de 14 a 16 puntos
Autoestima General				Se suman los puntos de las cuatro dimensiones.	Baja: de 0 a 24 puntos Promedio Baja: de 26 a 48 Promedio Alta: de 50 a 74 Alta: de 76 a 100 puntos
Escala de Mentiras			26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58	Un punto por acierto según la clave de respuestas (V o F). Se suman los puntos conseguidos	Encuesta Inválida: de 5 a 8 puntos

Nota: V (Verdadero), F (Falso)

2.3.3. Rendimiento Académico en el Área de Inglés: Definición Conceptual

Es una medida estimativa de lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985).

Para la presente investigación se considerará el Rendimiento Académico de Inglés del I bimestre del presente año, reflejado en el Registro de Notas de alumnos de 4to. y 5to. de secundaria.

Tabla 2.3

Componentes e Indicadores de la Variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés

Variable	Componentes	Indicadores
Rendimiento Académico en el Área de Inglés	Expresión Oral: habilidad para expresarse verbalmente y para entender los mensajes orales que recibe.	Indicadores: fluidez, precisión y vocabulario.
	Comprensión Lectora: habilidad para leer y comprender los mensajes escritos.	Indicadores: conciencia fonológica, identificación de la idea principal e idea secundaria, establecimiento de secuencia, comparación de información, elaboración de la síntesis, parafraseo, emisión de una opinión reflexiva, comprensión literal, inferencial y crítica.

Tabla 2.3*Componentes e Indicadores de la Variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés*

Variable	Componentes	Indicadores
	Expresión Escrita: habilidad para escribir, aplicando técnicas o estrategias para corregir los errores. Redacción de textos descriptivos, narrativos y argumentativos.	Indicadores: vocabulario, gramática, ortografía y signos de puntuación; expresión de juicios personales.

Fuente: registro de notas del centro educativo en investigación

2.3.4. Rendimiento Académico en el Área de Inglés: Cuadro Operacional

Tabla 2.4*Cuadro Operacional de la Variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés*

Variable	Componentes	Instrumento	Rendimiento Académico
Rendimiento Académico en el Área de Inglés	Expresión Oral	Registro de Notas (presentación en power point)	Desaprobatorio: de 0 a 10 puntos Regular: de 11 a 13 puntos Bueno: de 14 a 17 puntos Muy Bueno: de 18 a 20 puntos
	Comprensión Lectora	Registro de Notas (texto descriptivo y cuestionario de niveles literal, inferencial y apreciativo)	
Expresión Escrita	Registro de Notas (redacción de texto descriptivo y argumentativo)		
Rendimiento Académico en el Área de Inglés General		Registro de Notas (promedio de las tres notas anteriores)	

2.4. Población y Muestra de la Investigación

Una población es el conjunto de todos los casos, sobre el que se desea generalizar los resultados de un estudio (Hernández et al., 2014). La población del presente estudio está conformada por 86 alumnos de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria, Lima. Estos alumnos tienen entre 15 y 16 años.

Respecto a la muestra, ésta es un subconjunto de la población mencionada, que tiene un conjunto de características propias y particulares de ella (Ob. Cit.).

En el presente estudio la muestra es de 70 estudiantes; además, es de tipo probabilística; es decir, cada uno de los individuos del estudio tuvo la oportunidad de ser seleccionado a través del azar (Otzen & Manterola, 2017) y tiene un carácter aleatorio simple, procesado a través de mecanismos electrónicos.

2.5. Técnicas e Instrumentos

Para la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta, que nos permite recolectar datos por medio de preguntas a los alumnos participantes, para obtener, de manera sistemática, medidas sobre los conceptos de la presente investigación (López &

Fachelli, 2016). El instrumento de recolección de datos fue el Inventario de Autoestima forma escolar (Coopersmith, S. 1967); por otro lado, se utilizó como instrumento para la recolección de los datos con relación a la variable rendimiento académico, el registro de notas del I trimestre de inglés 2021.

2.5.1. Descripción del Inventario de Autoestima

El Inventario de Autoestima original, forma escolar de Coopersmith, S. (1967), es un instrumento que mide las valoraciones del entrevistado hacia el sí mismo, en las cuatro áreas de estudio sobre la base de su propia experiencia personal. Éste se encuentra subdividido en cuatro dimensiones: Sí Mismo General (26 ítems), Social-Pares (8 ítems), Hogar-Padres (8 ítems), Escuela (8 ítems). Adicionalmente está incluida la Escala de Mentiras (4). Esta prueba fue creada en Estados Unidos y se aplicó en forma extensa en niños, para estudiar la relación entre la autoestima, la satisfacción personal y el comportamiento afectivo.

Está diseñada para medir las actitudes valorativas de estudiantes entre 8 y 16 años. Los ítems se deben responder conforme con la identificación de cada ítem, en términos de verdadero o falso. Puede ser administrada individualmente o en grupo en aproximadamente 20 minutos. El puntaje máximo es de 100 puntos y, en cada dimensión, el puntaje se logra multiplicando el número de respuestas válidas, según la clave de calificación, por 2. El puntaje total en la prueba es la suma de los puntajes conseguidos en cada dimensión.

La escala de mentiras invalida la prueba si el puntaje es superior a 4. Es importante señalar que un puntaje superior a 4, en la escala de mentiras, indicaría que el sujeto ha respondido de manera defensiva al comprender la intención del inventario, criterio que llevan a invalidar el resultado.

El Inventario de Autoestima de Coopersmith es un instrumento estandarizado. Las pruebas que se han aplicado para demostrar la validez y confiabilidad de este instrumento se presentan en el Manual de la Escala de Autoestima de Coopersmith – Escolar (revisión 2010), destacándose las siguientes:

- Validez de Constructo: en un estudio realizado por Kimball en 5,600 niños de escuelas públicas de USA.
- Validez Predictiva: varios estudios en USA han establecido que los puntajes se relacionan significativamente con creatividad, logros académicos,

resistencia a la presión grupal, percepción de popularidad, ansiedad, ajuste familiar y otros factores.

- Confiabilidad por Mitades de Taylor & Retz, a través de una investigación realizada en USA.
- Confiabilidad por test retest; Coopersmith halló que la veracidad de la prueba-reprueba del Inventario de Autoestima era de 0.88 para una muestra de 50 niños en el 5to. grado (con 5 semanas de intervalo) y 0.70 para una muestra de 56 niños de 4to. grado (con tres años de intervalo).

El Inventario de autoestima de Coopersmith, forma escolar, ha sido traducido y validado en nuestro medio, en primer lugar, por Panizo en el año 1985, en el estudio realizado sobre autoestima y rendimiento escolar con niños de 5to. y 6º. de primaria, entre 10 y 11 años, de sectores socioeconómicos alto y bajo (estudio comparativo); y posteriormente por Cardó en el año 1989, en su investigación sobre Enuresis y Autoestima en el Niño, con niños entre 8 y 10 años, de un sector socio económico bajo. Ambas investigaciones se realizaron en Lima (Coopersmith, S. 2010).

2.5.2. Descripción del Registro Académico – Área de Inglés

El Registro de Notas es un instrumento que contiene los resultados de las evaluaciones, en forma cuantitativa, de los 3 componentes de rendimiento académico del área de inglés y la evaluación general.

2.6. Técnicas de Análisis

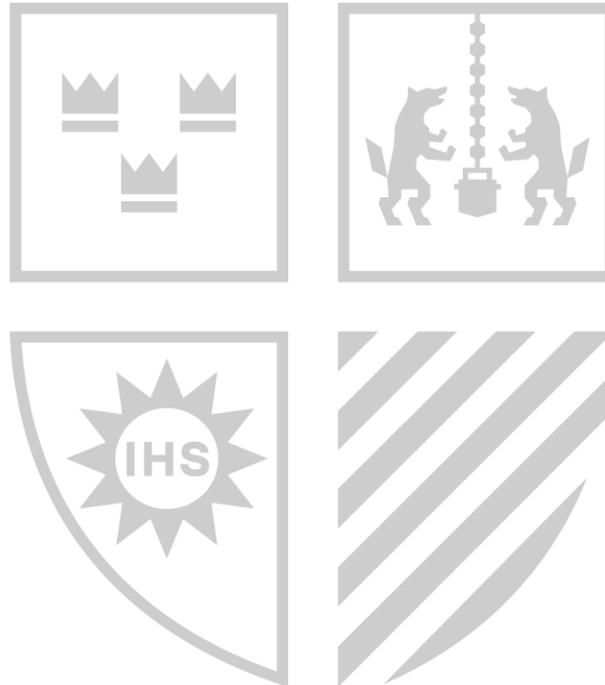
Para el análisis de la información se empleó estadística descriptiva y estadística inferencial. En cuanto a la estadística descriptiva, los datos se muestran en tablas señalando la distribución de frecuencia porcentual simple de los mismos; también se muestran los datos obtenidos en gráficos de barra para su mejor comprensión. En cuanto a la estadística inferencial, se realizaron los cálculos de normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov y, posteriormente, se calculó la correlación entre las variables a través de la prueba Rho de Spearman. Para procesar los datos se utilizó el programa SPSS versión 25.

Con relación a las pruebas de hipótesis, se utilizó una escala para determinar el rango de relación entre las variables autoestima y rendimiento académico. Esta escala, tal y como lo señala Martínez, et al. (2009) es la siguiente: entre 0,00 y 0,25, relación escasa o nula; entre 0,26 y 0,50, relación débil; entre 0,51 y 0,75, relación entre moderada y

fuerte y, entre 0,76 y 1, relación fuerte y perfecta. Además, en cuanto al nivel de significancia, el valor (p) o valor de probabilidad respecto a la aceptación de hipótesis: si este es menor a 0,05, se acepta la hipótesis del investigador, pero si por el contrario, el valor (p) es superior a 0,05, se acepta la hipótesis nula (Molina, 2017).

2.7. Consideraciones Éticas

La aplicación del instrumento Inventario de Autoestima de Coopersmith para los alumnos del colegio particular elegido, fue autorizada por la Dirección del colegio con fecha 21 de junio de 2021, así como la entrega de los registros de notas relacionada con el rendimiento académico de inglés del I bimestre de 2021, bajo el modelo de Consentimiento Informado de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo mostramos los indicadores estadísticos descriptivos de cada una de las variables según los valores asociados a la muestra, la contrastación de las hipótesis y presentamos la discusión de los resultados conseguidos.

3.1. Variable Autoestima

Las tablas y figuras que se muestran a continuación comprenden los resultados de la aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith en la muestra de estudio presentándolos en cada una de sus cuatro dimensiones, así como el resultado general.

Tabla 3.1

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Sí Mismo

Puntaje Promedio Alcanzado	Promedio Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
			Baja		Promedio Baja		Promedio Alta		Alta		F	%
			f	%	f	%	f	%	f	%		
32.0	52	62%	5	7%	15	21%	26	37%	24	34%	70	100%

Fuente: aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, S. (1967) en la muestra de estudio.

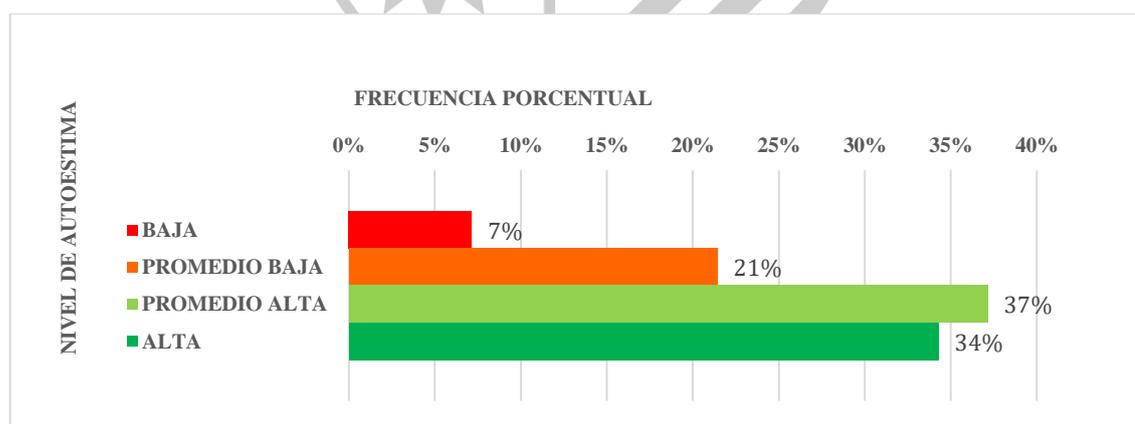


Figura 3.1 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Sí Mismo

Con relación a la Tabla 3.1, el promedio porcentual obtenido en la prueba, en la dimensión “Sí Mismo”, equivale al 62% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.1, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 7% presentan una autoestima baja, 21% presentan una autoestima promedio baja, 37% presentan una autoestima promedio alta y 34% presentan una autoestima alta.

Se puede observar que las calificaciones más altas, con relación a la dimensión “Sí Mismo”, se encuentran entre promedio alta y alta. Esto significa que el 71% de la población tiene un buen concepto de ellos mismos. De esta forma, podemos afirmar que la mayoría de encuestados tienen una actitud positiva frente a su autopercepción y a su experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.

Considerando que las calificaciones iguales o superiores al promedio son resultados positivos, la gran mayoría de la muestra no genera preocupación ni requiere atención especial salvo el 7% que tiene un resultado bajo.

Tabla 3.2
Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Social - Pares

Puntaje Promedio Alcanzado	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
			Baja		Promedio Baja		Promedio Alta		Alta		f	%
			f	%	f	%	f	%	f	%		
11.2	16	70%	5	7%	9	13%	33	47%	23	33%	70	100%

Fuente: aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, S. (1967) en la muestra de estudio.

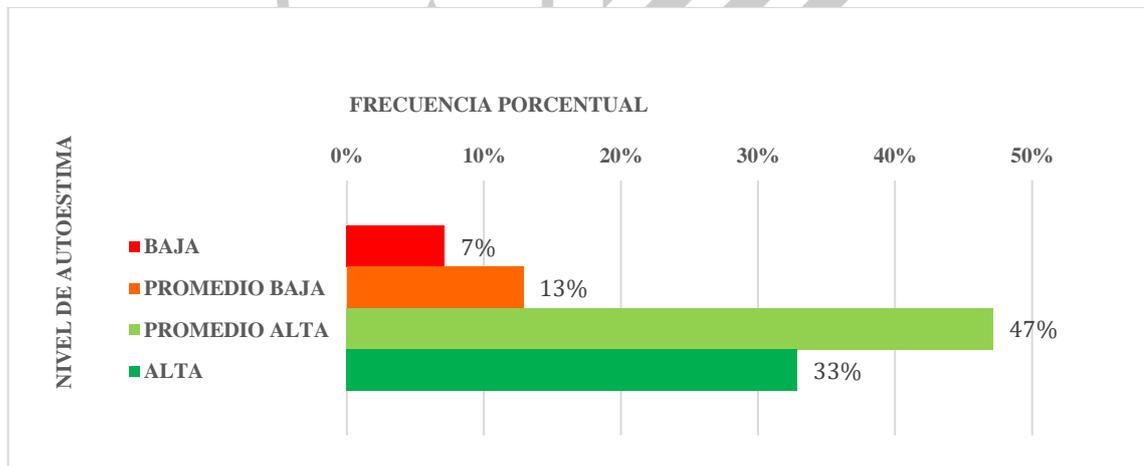


Figura 3.2 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Social - Pares

Con relación a la Tabla 3.2, el promedio porcentual obtenido en la prueba, en la dimensión “Social - Pares”, equivale al 70% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.2, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 7% presentan una autoestima baja, 13% presentan una autoestima promedio baja, 47% presentan una autoestima promedio alta y 33% presentan una autoestima alta.

Es posible que la mayor calificación alcanzada en la dimensión “Social – Pares”, en comparación con las demás dimensiones, se deba a la influencia del círculo social y la búsqueda de aceptación en la etapa de adolescencia que están atravesando.

Considerando que las calificaciones iguales o superiores al promedio son resultados positivos, la gran mayoría de la muestra no genera preocupación ni requiere atención especial salvo el 7% que tiene un resultado bajo.

Tabla 3.3

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Hogar – Padres

Puntaje Promedio Alcanzado	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
			Baja		Promedio Baja		Promedio Alta		Alta		f	%
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9.5	16	59%	6	9%	19	27%	43	61%	2	3%	70	100%

Fuente: aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, S. (1967) en la muestra de estudio.

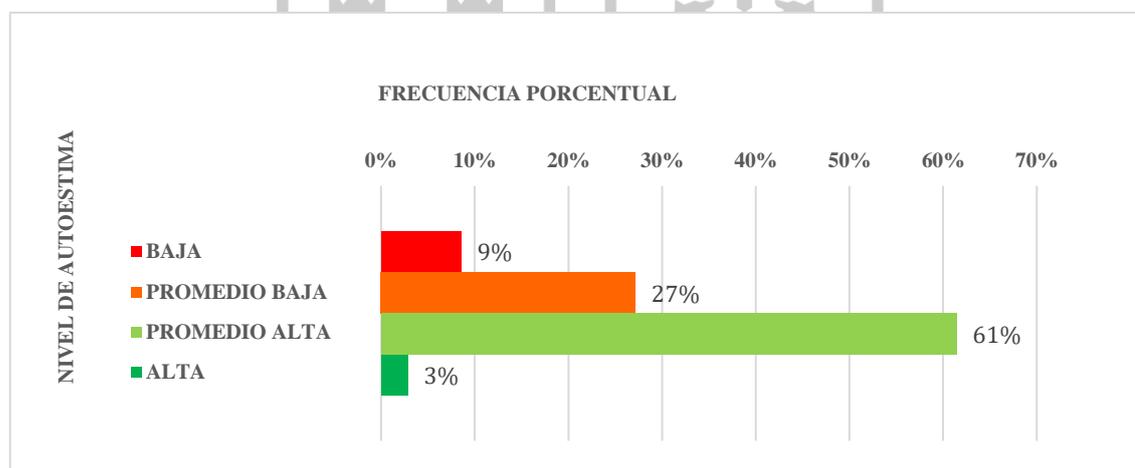


Figura 3.3 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Hogar - Padres

Con relación a la Tabla 3.3, el promedio porcentual obtenido en la prueba, en la dimensión “Hogar - Padres”, equivale al 59% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.3, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 9% presentan una autoestima baja, 27% presentan una autoestima promedio baja, 61% presentan una autoestima promedio alta y 3% presentan una autoestima alta.

Es posible que la menor calificación en el nivel alto en Hogar - Padres corresponda al cuestionamiento y rebeldía ante la autoridad paterna en la etapa de adolescentes que están atravesando. Adicionalmente, es importante señalar que esta muestra ha sido recogida en medio del confinamiento social impuesto por el gobierno frente a la pandemia del Covid-19; es decir, los problemas propios de la convivencia podrían haberse incrementado.

Considerando que las calificaciones iguales o superiores al promedio son resultados positivos, la gran mayoría de la muestra no genera preocupación ni requiere atención especial salvo el 9% que tiene un resultado bajo.

Tabla 3.4

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Escuela

Promedio			Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
Puntaje Promedio Alcanzado	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Baja		Promedio Baja		Promedio Alta		Alta		f	%
			f	%	f	%	f	%	f	%		
8.9	16	55%	18	26%	16	23%	22	31%	14	20%	70	100%

Fuente: aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, S. (1967) en la muestra de estudio.

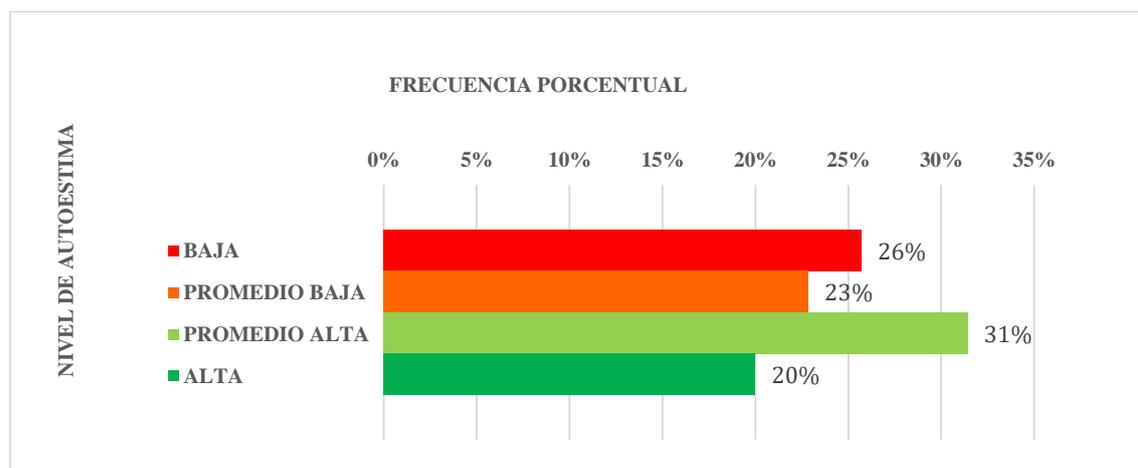


Figura 3.4 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima en la Dimensión Escuela

Con relación a la Tabla 3.4, el promedio porcentual obtenido en la prueba, en la dimensión “Escuela”, equivale al 55% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.4, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 26% presentan una autoestima baja, 23% presentan una autoestima promedio baja, 31% presentan una autoestima promedio alta y 20% presentan una autoestima alta.

En la muestra observamos que el 26% ha obtenido una calificación baja en esta dimensión, que es notoriamente diferente a las obtenidas en las demás dimensiones. La menor calificación en la dimensión “Escuela” puede deberse a varios factores relacionados a las condiciones y políticas del centro de estudio en particular, a las características del sistema educativo nacional o a las restricciones que ha impuesto el aislamiento por la pandemia del Covid-19 y, en este último aspecto, lo que ha obligado a dictar clases virtuales, con las características particulares que éstas han presentado; tales como problemas de conectividad, limitaciones tecnológicas, restricciones para la

supervisión de los alumnos y confinamiento en los hogares, que no necesariamente han estado preparados para esta delicada actividad.

Tabla 3.5
Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima General

Promedio			Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
Puntaje Promedio Alcanzado	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Baja		Promedio Baja		Promedio Alta		Alta		f	%
			f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
61.5	100	62%	4	6%	12	17%	36	51%	18	26%	70	100%

Fuente: aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, S. (1967) en la muestra de estudio.

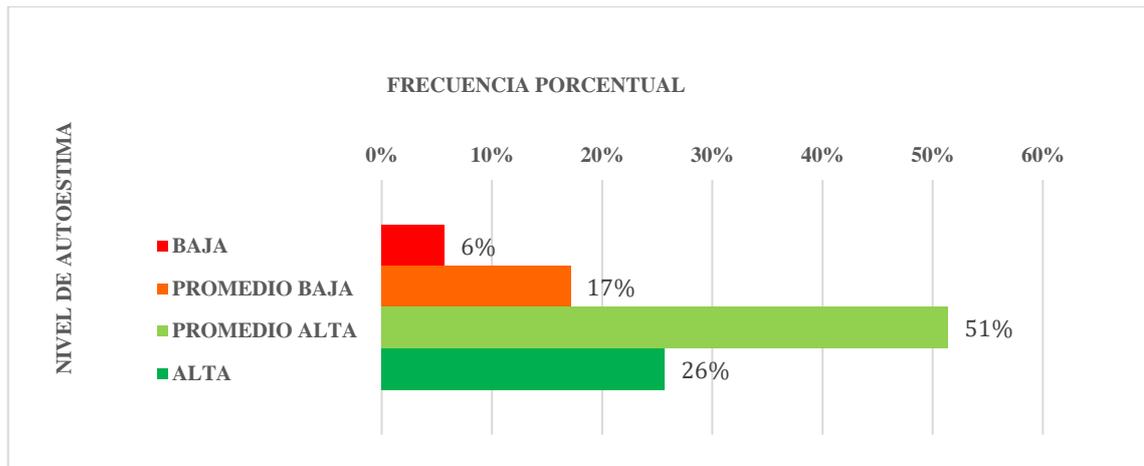


Figura 3.5 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Autoestima General

Con relación a la Tabla 3.5, el promedio porcentual en la prueba (obtenido del puntaje total del cuestionario), como Autoestima General, equivale al 62% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.5, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 6% presentan una autoestima baja, 17% presentan una autoestima promedio baja, 51% presentan una autoestima promedio alta y 26% presentan una autoestima alta.

Es importante señalar que, si bien es cierto sólo el 6% tienen baja calificación a nivel general, el porcentaje de calificaciones bajas, analizadas las dimensiones de manera grupal, es mayor porque habiéndose evaluado áreas independientes, no necesariamente quienes estén bajos en un área son los mismos en las demás áreas. En la revisión de los datos, se trata de 22 alumnos de la muestra de los 70 los que tienen calificaciones bajas en una o varias áreas, lo que representa el 31% de la muestra; es decir, casi un tercio de los encuestados. Tendría que realizarse un análisis personalizado para obtener resultados individuales.

3.2. Variable Rendimiento Académico – Inglés

Las tablas y figuras que se muestran a continuación comprenden las evaluaciones de los alumnos de la muestra de estudio en cada uno de los tres componentes del rendimiento académico del área de inglés y la evaluación general.

Tabla 3.6

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Oral

Puntaje Promedio Alcanzado	Promedio		Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Desap.		Regular		Bueno		Muy Bueno		f	%
			f	%	f	%	f	%	f	%		
14.4	20	72%	8	11%	15	21%	43	61%	4	6%	70	100%

Fuente: registro de notas de los alumnos de la muestra de estudio.

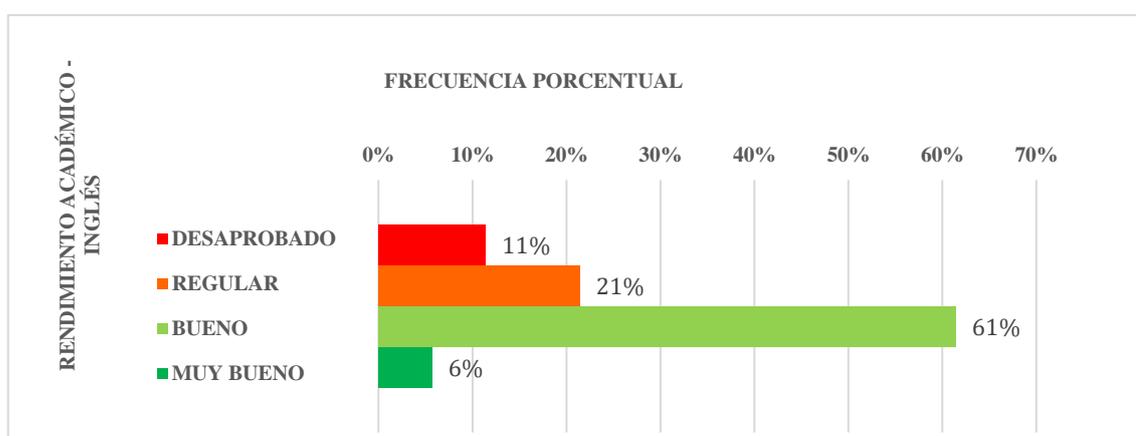


Figura 3.6 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Oral

Con relación a la Tabla 3.6, el promedio porcentual obtenido del registro de notas, en el componente “Expresión Oral”, equivale al 72% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.6, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 11% de los alumnos tienen una calificación desaprobativa, 21% tienen una calificación regular, 61% tienen una calificación buena y 6% tienen una calificación muy buena.

La Expresión Oral es el componente de promedio más bajo de los tres que influyen en la evaluación general y la distribución de frecuencias en los dos niveles más altos (muy bueno y bueno) agrupa al 67% de la muestra, lo que significa que los resultados conseguidos en este componente son satisfactorios para los estándares de la institución.

Tabla 3.7

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Comprensión Lectora

Promedio			Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
Puntaje Promedio Alcanzado	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Desap.		Regular		Bueno		Muy Bueno		f	%
15.0	20	75%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
			7	10%	16	23%	29	41%	18	26%	70	100%

Fuente: registro de notas de los alumnos de la muestra de estudio.

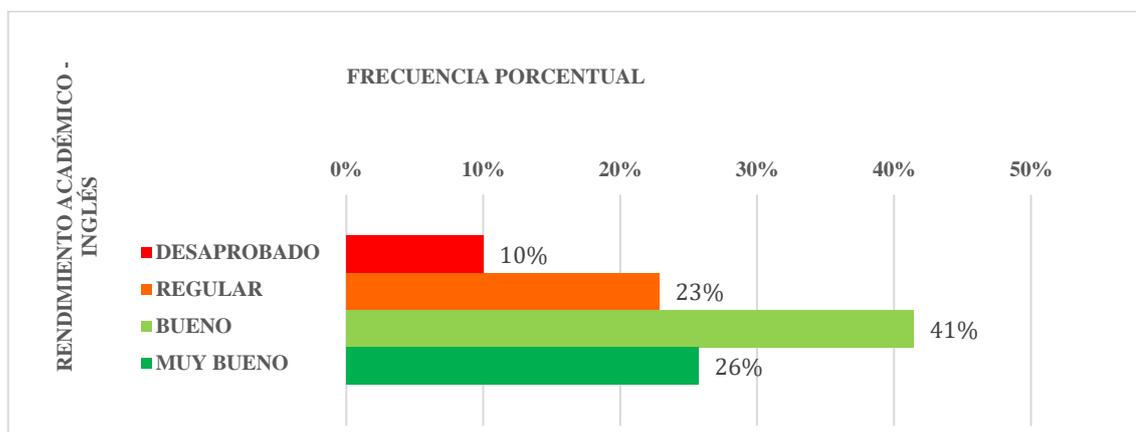


Figura 3.7 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Comprensión Lectora

Con relación a la Tabla 3.7, el promedio porcentual obtenido del registro de notas, en el componente “Comprensión Lectora”, equivale al 75% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.7, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 10% de los alumnos tienen una calificación desaprobativa, 23% tienen una calificación regular, 41% tienen una calificación buena y 26% tienen una calificación muy buena.

La Comprensión Lectora es el componente de resultado intermedio de los tres que influyen en la evaluación general y la distribución de frecuencias en los dos niveles más altos, agrupando al 67% de la muestra, que permite afirmar que los resultados conseguidos en este componente son satisfactorios para los estándares de la institución.

Tabla 3.8

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Escrita

Promedio			Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
Puntaje Promedio Alcanzado	Puntaje Máximo Posible	Promedio Porcentual Alcanzado	Desap.		Regular		Bueno		Muy Bueno		f	%
15.5	20	77%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
			2	3%	16	23%	31	44%	21	30%	70	100%

Fuente: registro de notas de los alumnos de la muestra de estudio.

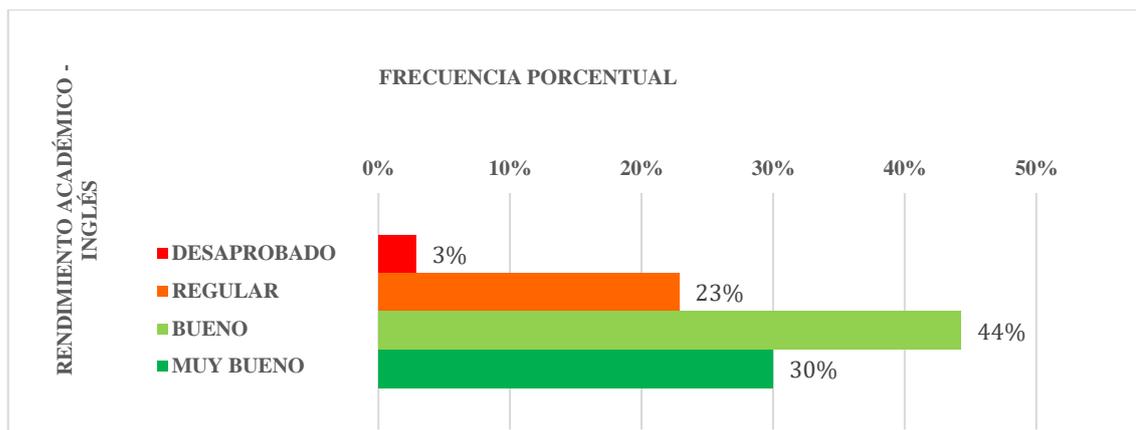


Figura 3.8 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés en el Componente Expresión Escrita

Con relación a la Tabla 3.8, el promedio porcentual obtenido del registro de notas, en el componente “Expresión Escrita”, equivale al 77% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.8, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 3% de los alumnos tienen una calificación desaprobativa, 23% tienen una calificación regular, 44% tienen una calificación buena y 30% tienen una calificación muy buena.

La Expresión Escrita es el componente de promedio más alto de los tres que influyen en la evaluación general y se observa una mayor tendencia a calificar en los dos niveles más altos (74%). En líneas generales, es el componente que los profesores suelen calificar con más continuidad, por la formalidad en su aplicación.

Tabla 3.9

Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés

Promedio			Distribución de Frecuencia de Alumnos								Total	
Puntaje Promedio	Puntaje Máximo	Promedio Porcentual Alcanzado	Desap.		Regular		Bueno		Muy Bueno		f	%
			f	%	f	%	f	%	f	%		
15.0	20	75%	2	3%	17	24%	42	60%	9	13%	70	100%

Fuente: registro de notas de los alumnos de la muestra de estudio.

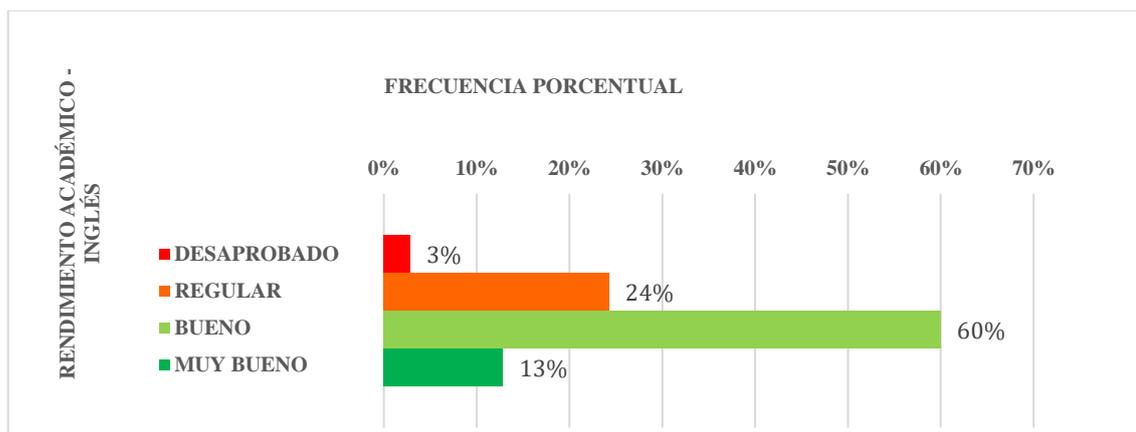


Figura 3.9 Frecuencia de Alumnos en cada Nivel de Rendimiento Académico – Inglés

Con relación a la Tabla 3.9, el promedio porcentual obtenido del registro de notas, en la evaluación general (consolidado), equivale al 75% del máximo en la escala.

Con relación a la Figura 3.9, los porcentajes de distribución obtenidos son los siguientes: 3% de los alumnos tienen una calificación desaprobatória, 24% tienen una calificación regular, 60% tienen una calificación buena y 13% tienen una calificación muy buena.

Los valores encontrados se ajustan a la secuencia que generalmente se aplica en las fases de aprendizaje que, según el método generalmente utilizado, empieza por expresión escrita, continúa con comprensión lectora y se perfecciona con la expresión verbal, que es la que suele ser más difícil cuando no se trata de una lengua materna.

3.3. Prueba de Normalidad de los Datos

Con la finalidad de identificar cual es el tipo de distribución de los datos se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov, teniendo en consideración que los elementos muestrales son superiores a 50; es decir, 70 datos. Por lo tanto, de los datos presentes en la tabla 10 se observa que la significación bilateral en cada variable y sus respectivas dimensiones son menores al punto de referencia (p -valor < 0.050); autoestima = 0.015 y rendimiento académico = 0.000. De esta manera se puede concluir que la distribución de los datos corresponde a una distribución que difiere de la normal. Por esta razón, para contrastar las hipótesis de investigación se utilizó un estadígrafo no paramétrico, Rho de Spearman. Lo mencionado se puede visualizar en la tabla 3.10.

Tabla 3.10*Prueba de Normalidad Kolmogorov – Smirnov ^a*

Variable	Estadístico	Grados de Libertad	Significación
Autoestima	0.119	70	0.015
Rendimiento Académico	0.193	70	0.000

Nota ^a: corrección de significación de Lilliefors

3.4. Contrastación de Hipótesis

Hipótesis General

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

H₀: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Tabla 3.11*Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en el Área de Inglés*

Autoestima General	Rendimiento Académico en el Área de Inglés				Total
	Desaprobado	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Baja		2		2	4
Promedio Baja	1	3	6	2	12
Promedio Alta	1	8	26	1	36
Alta		4	10	4	18
Total	2	17	42	9	70

Tabla 3.12*Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en el Área de Inglés*

		Autoestima	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de Correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,143
		N	70
	Rendimiento Académico	Coefficiente de Correlación	0,177
		Sig. (bilateral)	0,143
		N	70

El coeficiente Rho de Spearman es de 0.177 lo que establece una correlación baja o nula entre la variable autoestima y la variable rendimiento académico. Por otro lado, el valor de significancia es de 0.143, el cual es mayor a 0.050. Esto indica que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. No existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Hipótesis Específica 1

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión oral en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

H₀: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión oral en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Tabla 3.13

Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en la Expresión Oral

Autoestima General	Rendimiento Académico en la Expresión Oral				Total
	Desaprobado	Regular	Buena	Muy Buena	
Baja	1	1	2		4
Promedio Baja	2	3	6	1	12
Promedio Alta	2	8	24	2	36
Alta	3	3	11	1	18
Total	8	15	43	4	70

Tabla 3.14

Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en la Expresión Oral en el Área de Inglés

		Autoestima	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de Correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,617
	Rendimiento Académico	Coefficiente de Correlación	0,061
		Sig. (bilateral)	0,617
		N	70

El coeficiente Rho de Spearman es de 0.061 lo que establece una correlación baja o nula entre la variable autoestima y la expresión oral en el área de inglés. Por otro lado, el valor de significancia es de 0.617 el cual es mayor a 0.050. Esto indica que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. No existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión oral en estudiantes de 4to. y 5to. de secundaria de un colegio particular de Lima.

Hipótesis Específica 2

H₁: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en comprensión lectora en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Ho: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en comprensión lectora en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Tabla 3.15

Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en la Comprensión Lectora

Autoestima General	Rendimiento Académico en la Comprensión Lectora				Total
	Desaprobado	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Baja	2			2	4
Promedio Baja	1	4	5	2	12
Promedio Alta	4	10	16	6	36
Alta		2	8	8	18
Total	7	16	29	18	70

Tabla 3.16

Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en la Comprensión Lectora en el Área de Inglés

		Autoestima	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Autoestima		
		Coefficiente de Correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,009
		N	70
	Rendimiento Académico		
		Coefficiente de Correlación	0,310
		Sig. (bilateral)	0,009
		N	70

** La correlación es significativa en el nivel 0,010 (bilateral)

El coeficiente Rho de Spearman es de 0.310 lo que establece una correlación positiva débil entre la variable autoestima y la comprensión lectora en el área de inglés. Por otro lado, el valor de significancia es de 0.009 el cual es menor a 0.050. Esto indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Existe relación entre la autoestima y el rendimiento académico en comprensión lectora en estudiantes de 4to. y 5to. de secundaria de un colegio particular de Lima.

Hipótesis Específica 3

Hí: existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión escrita en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Ho: no existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión escrita en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Tabla 3.17

Matriz de Frecuencia de Alumnos – Autoestima vs. Rendimiento Académico en la Expresión Escrita

Rendimiento Académico en la Expresión Escrita					
Autoestima General	Desaprobado	Regular	Bueno	Muy Bueno	Total
Baja		2		2	4
Promedio Baja	1	1	7	3	12
Promedio Alta		9	18	9	36
Alta	1	4	6	7	18
Total	2	16	31	21	70

Tabla 3.18

Correlación entre la variable Autoestima y la variable Rendimiento Académico en la Expresión Escrita en el Área de Inglés

		Autoestima	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de Correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,469
		N	70
	Rendimiento Académico	Coefficiente de Correlación	0,088
		Sig. (bilateral)	0,469
		N	70

El coeficiente Rho de Spearman es de 0.088 lo que establece una correlación baja o nula entre la variable autoestima y la expresión escrita en el área de inglés. Por otro lado, el valor de significancia es de 0.469 el cual es mayor a 0.050. Esto indica que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. No existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en la expresión escrita en estudiantes de 4to. y 5to. de secundaria de un colegio particular de Lima.

3.5. Discusión de Resultados

A continuación, se presenta la discusión de resultados de la investigación sobre autoestima y rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio de La Victoria en la ciudad de Lima, habiéndose planteado inicialmente que habría una relación positiva entre estas dos variables, teniendo en consideración la importancia que tiene la autoestima en el aprendizaje y las investigaciones previas sobre la autoestima y el rendimiento académico en general: González-Pienda, Núñez & González-Pumariega (2000) y El-Anzi's, citado por Koosha, Ketsabi & Kassaian (2011); Clemes & Bean, citado por Asakereh & Yousofi (2018); Koosha, Ketsabi & Kassaian (2011), Pramita (2012), Soureshjani & Naseri (2011) y Basco & Han, citados por Alrabai (2017); así como en las tesis de Fonseca (2017); Villa Santillán (2018); Cucho (2018) y Chahua & Chanco (2020); en todas las cuales se encontró una relación positiva entre estas dos variables.

En cuanto al Objetivo Específico 1 de la presente investigación, sobre la relación existente entre la autoestima y el componente expresión oral del rendimiento académico en el área de inglés, el resultado de la prueba de hipótesis arrojó un coeficiente Rho de Spearman de 0.061, con lo que se concluye que hay una relación baja o nula entre ambas variables; asimismo, al obtener un valor de 0.617 de significancia bilateral, mayor a 0.050, se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. De esta manera podemos afirmar que no existe una relación significativa entre la autoestima y el componente expresión oral del rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Este resultado contrasta con la investigación de Gustaman (2015), realizada en Indonesia, en la que encontró una relación positiva y significativa entre la autoestima y la expresión oral. Según este autor, la autoestima está relacionada con la manera en que los estudiantes se sienten capaces de expresarse en una lengua extranjera.

Es importante señalar, tal como lo expresamos en el marco teórico, que debido a la pandemia originada por el Covid 19, la habilidad de “expresión oral” en la presente investigación unificó dos habilidades: “expresión oral” y “comprensión auditiva”, bajo la denominación de “expresión oral”; debido a la disminución de horas de clase de inglés y el dictado de clases no presenciales. Esta es una condición que difiere de la investigación de Gustaman (2015).

Por otro lado, es importante destacar que la mayoría de los alumnos de la institución objeto de la presente investigación obtuvieron buenas calificaciones, a diferencia de lo encontrado en Ananda (2017), en la que los estudiantes obtuvieron calificaciones bajas en expresión oral. Esta investigación sostenía la hipótesis de que los alumnos, con una autoestima sólida, podían ser capaces de expresarse en inglés en la clase. La investigación demostró que los estudiantes permanecieron en una actitud pasiva, sin motivación y sin la confianza suficiente para hablar en inglés. Conforme al análisis realizado por el investigador se puede atribuir a la naturaleza misma del idioma inglés, con la que no estaban familiarizados, y a la diferencia con su lengua materna (bahasa indonesio). En estos estudiantes predominó falta de vocabulario, la diferencia de pronunciación con respecto a su lengua materna y el contexto en el que se presentó el idioma. Lo anteriormente expuesto originó una incapacidad para expresarse en idioma inglés, que fue mayor a la confianza que tenían en ellos mismos.

Con relación a los resultados encontrados en la presente investigación respecto al Objetivo Específico 1, la relación entre autoestima y expresión oral en inglés, se debe

señalar, tal como lo expresamos en el marco teórico que, debido a la pandemia originada por el Covid 19, la habilidad de “expresión oral” unificó dos habilidades: “expresión oral” y “comprensión auditiva”, bajo la denominación de “expresión oral”; esto debido a la disminución de horas de clase de inglés y a las clases virtuales. A pesar de que la habilidad de “expresión escrita”, que requiere mayor número de horas de práctica, los resultados para esta habilidad fueron buenos y muy buenos (67% de la muestra). Este buen rendimiento de los estudiantes adolescentes podría deberse a que estos jóvenes ya tenían experiencia previa y una fuerte inclinación al uso de internet en las diferentes redes sociales (CEPAL, 2020), lo que favoreció al buen desempeño en todos los componentes del área de inglés.

Se puede concluir que hay algunos factores que podrían estar influenciando en el desarrollo del estudio y que podrían estar alterando los resultados; por ejemplo, la complejidad del idioma inglés con relación a la lengua materna, el agrupamiento de la comprensión auditiva y la expresión oral para manejarlos como un solo componente de la variable, el desarrollo de las clases de una manera remota y no presencial, etc. En conclusión, independientemente del hecho de que los estudiantes hayan obtenido un rendimiento bajo, como en el caso de Ananda (2017) o un rendimiento alto, como en el presente estudio, no existe una relación significativa entre la autoestima y la expresión oral, siendo quizás conveniente que se asuman enfoques holísticos para el análisis.

En cuanto al Objetivo Específico 2, sobre la relación existente entre la autoestima y el componente comprensión lectora del rendimiento académico en el área de inglés, el resultado de la prueba de hipótesis arrojó un coeficiente Rho de Spearman de 0.310, con lo que se concluye que hay una relación débil entre ambas variables; asimismo, al obtener un valor de 0.009 de significancia bilateral, menor a 0.050, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. De esta manera se puede afirmar que existe una relación entre la autoestima y el componente comprensión lectora del rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima. Según los resultados obtenidos en este componente, la tercera parte de los alumnos obtuvo una calificación desaprobatória o regular (33%), siendo este componente el más bajo de los tres.

Este resultado guarda estrecha relación con lo mencionado por Rosalina (2019), quien concluye que existe una relación significativa entre la autoestima y la comprensión

lectora. Del mismo modo, guarda relación con el resultado de la investigación realizada por Chahua & Chanco (2020).

Se debe señalar, tal como se mencionó en el marco teórico, que la comprensión lectora es una actividad que, a diferencia de la expresión oral, no es una capacidad innata del ser humano; sino que debe ser aprendida. La comprensión lectora requiere que el alumno construya su significado y lo integra a sus conocimientos previos.

Específicamente, en el caso de la lectura comprensiva en inglés, los hallazgos de la presente investigación guardan relación con los estudios realizados por Koosha et al. (2016), quienes señalan que existe una relación entre autoestima y comprensión lectora como lengua extranjera. Estos autores señalan la importancia del conocimiento del vocabulario y de las estrategias para alcanzar un buen nivel de lectura comprensiva en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Adicionalmente, es muy importante señalar que para esta actividad se requiere de un proceso de reconocimiento rápido de palabras, lo que para el estudiante cuya lengua materna es el castellano, es una tarea compleja ya que existe una marcada diferencia entre la ortografía de las palabras escritas en inglés y su pronunciación (Usó-Juan, 2019). En cuanto a la relación de grafema fonema, en el idioma inglés, existen 26 letras en el alfabeto, pero hay 44 sonidos diferentes. Ello se debe a que, en el idioma inglés, algunas letras se pueden pronunciar de diferentes formas y éstas a su vez producen varios sonidos dependiendo del contexto fonético. (Mendoza 20017).

De la misma forma, es necesario contar con cierto dominio de vocabulario en inglés el cual no resulta suficiente en la mayoría de los centros educativos de nuestro país, con excepción de los colegios bilingües. Debemos señalar también que, para la construcción necesaria de la comprensión lectora, se requiere contar con conocimientos previos y la aplicación de diferentes estrategias de lectura comprensiva (Usó-Juan, 2019). Todos estos elementos están relacionados con los hábitos de lectura de los alumnos, que intervienen para la comprensión: procesos cognitivos como atención, percepción y memoria (Bujaico & Torres, 2021). También debemos señalar que es importante que un buen lector en su lengua materna sea capaz de transferir esta habilidad a la comprensión lectora de una lengua extranjera; es decir, para la correcta comprensión lectora del inglés, como idioma extranjero, es importante contar con las habilidades y estrategias para este fin, así como también contar con los conocimientos específicos de la lengua extranjera (vocabulario, ortografía, pronunciación, gramática, etc.).

Según lo manifestado por Ruiz, citado por Bravo (2018), con relación a las neurociencias, son numerosas las áreas cerebrales que intervienen en la comprensión lectora pero que involucran más intensamente el hemisferio cerebral izquierdo. Las áreas cerebrales que intervienen en la comprensión lectora son el área prefrontal desde donde se genera la motivación lingüística y donde se generan las estrategias necesarias para la comprensión; el área de Broca, área responsable de la expresión oral, pero mediante las neuroimágenes se ha comprobado que se activa, inclusive si la lectura es silenciosa; asimismo, Wernicke para el reconocimiento y conversión de los grafemas a fonemas. Es importante señalar que este proceso se produce en la lectura, expresión escrita y en la expresión oral.

De esta forma, podemos concluir que el hallazgo encontrado entre la correlación de la autoestima y la comprensión lectora en el idioma inglés puede deberse a varios factores: que es una tarea compleja que no es innata en el ser humano; que la relación grafema fonema del inglés es bastante compleja, ya las letras se pueden pronunciar de diferentes formas a diferencia del idioma castellano; que la mayoría de alumnos en el Perú no cuentan con el vocabulario necesario para poder comprender un texto, a excepción de los colegios bilingües; que los buenos lectores en su lengua materna transfieren esta habilidad a la lectura comprensiva del inglés, etc.

En cuanto al Objetivo Específico 3, sobre la relación existente entre la autoestima y el componente expresión escrita del rendimiento académico en el área de inglés, el resultado de la prueba de hipótesis arrojó un coeficiente Rho de Spearman de 0.088, con lo que se concluye que hay una relación escasa o nula entre ambas variables; asimismo, al obtener un valor de 0.469 de significancia bilateral, mayor a 0.050, se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. De esta manera podemos afirmar que no existe una relación significativa entre la autoestima y el componente expresión escrita del rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Este resultado contrasta con las investigaciones realizadas por Fahim & Rad (2012), quien llevó a cabo una investigación con 80 estudiantes en Irán utilizando la redacción de párrafos de la prueba TOEFL con la prueba de autoestima de Coopersmith, en el que halló una relación positiva entre estas dos variables. Es importante señalar que, en dicha investigación, el nivel de inglés de los estudiantes era el de B1 (nivel intermedio) que corresponde al TOEFL, a diferencia de la investigación realizada en la presente

investigación en un colegio de La Victoria cuyo nivel de inglés corresponde a A2 (Nivel Básico). Otra de las diferencias es la edad y el nivel académico. En la investigación realizada en los estudiantes de Irán, los alumnos tenían una edad mayor de 18 años y ya habían concluido la etapa escolar. La presente investigación realizada en un colegio de La Victoria se realizó con alumnos cuyas edades estaban entre 15 y 16 años y todavía cursaban los últimos años escolares, por lo que podemos inferir que las experiencias de vida eran diferentes.

En forma similar al Objetivo Específico 1, es recomendable asumir un enfoque holístico para estudiar la correlación entre las dos variables de la investigación.

En cuanto al Objetivo General, sobre la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés, el resultado de la prueba de hipótesis arrojó un coeficiente Rho de Spearman de 0.177, con lo que se concluye que hay una relación escasa o nula entre ambas variables; asimismo, al obtener un valor de 0.143 de significancia bilateral, mayor a 0.050, se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. De esta manera podemos afirmar que no existe una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular de Lima.

Este resultado contrasta con los hallazgos encontrados en Fonseca (2017); Villa (2018); Cucho (2018) y Chahua & Chanco (2020), citados anteriormente, en todas las cuales se relaciona las variables autoestima y rendimiento académico de manera positiva; cuyas investigaciones se realizaron en escenarios completamente diferentes al escenario en el que se realizó la presente investigación, el cual detallaremos más adelante; sin embargo, guarda relación con la investigación realizadas por Tello (2019), en una universidad del norte del Perú, aplicando el inventario de Coopersmith y el rendimiento académico en el área de inglés, quien llegó a la conclusión que, en alumnos de postgrado de dicha universidad, no se relacionan significativamente.

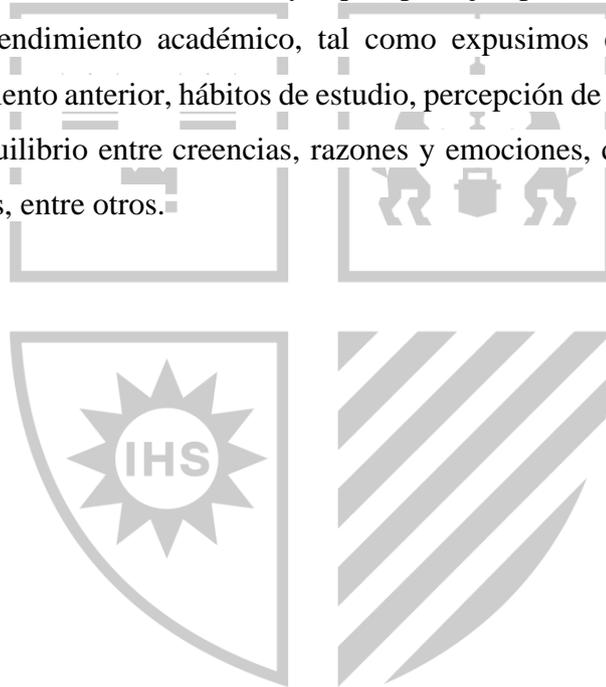
Con relación al rendimiento académico es importante resaltar los resultados obtenidos por los alumnos en esta institución educativa ya que, a pesar de todo lo expuesto: confinamiento por la pandemia, clases virtuales, falta de socialización directa de los alumnos, problemas de tipo emocional, desigualdades sociales y problemas de conectividad, entre otros, así como hacinamiento y posibles problemas de violencia en los hogares, las notas que se observan en los registros de la institución educativa, correspondientes al I bimestre del año 2021 del centro educativo ubicado en La Victoria,

en su mayoría, son buenos en el área de inglés. Estos resultados positivos podrían deberse a las siguientes razones:

- Las autoridades competentes del sector educación expidieron las normas necesarias para enfrentar las restricciones originadas por la pandemia del Covid 19 durante el confinamiento social; es decir, las clases que reciben los alumnos no han sido presenciales, sino virtuales, desarrolladas a través de diversas plataformas, lo que ha significado un reto sin precedentes para profesores y alumnos en los sistemas educativos a nivel global, tal como manifiesta Tarabini, citado por Expósito & Marsollier (2020). El Ministerio de Educación emitió normas específicas sobre la adaptación y flexibilización curricular (CEPAL, 2020) y se decretó la no repitencia del año escolar o una promoción guiada al siguiente año escolar (Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU).
- Ha quedado demostrado, considerando los aportes de la neurociencia, la capacidad que tiene nuestro cerebro de adaptarse a nuevas situaciones. En otras palabras, la plasticidad neuronal (Araya-Pizarro & Espinoza, 2020) es sumamente importante y nos permite aprender a lo largo de toda la vida. Recordemos que la capacitación para las clases virtuales para profesores y alumnos, en su gran mayoría, fue realizada en muy corto tiempo.
- Si bien es cierto no existió una relación social presencial, se establecieron vínculos sociales entre profesores / alumnos y alumnos / alumnos. Se continuó con las charlas de tutoría, con los proyectos y trabajos en parejas y en equipos. De esa manera también existió relación con las teorías del aprendizaje expuestas en el marco teórico. Es necesario mencionar que el contexto social es muy importante para el aprendizaje, tal como lo afirman Vygotski (interacciones sociales que dan lugar al aprendizaje) y Bandura (la conducta de otras personas tiene una gran influencia en el aprendizaje), según refiere García (2018).
- De la misma forma, las clases virtuales han tenido una respuesta positiva de parte de los alumnos, materia de la presente investigación, ya que ellos son nativos digitales y han encontrado las clases virtuales muy placenteras por la cantidad de herramientas que se encuentran en internet, a los que ellos ya tenían acceso antes de la pandemia, lo que favoreció su aprendizaje.

Con relación a la variable autoestima, es un constructo bastante complejo que sigue siendo estudiado a través de diferentes perspectivas. Las investigaciones son muy numerosas; en el año 2004 se estimó que había 18,000 estudios e investigaciones sobre autoestima de los últimos 35 años; es decir, un estudio por día en promedio (Abdel-Khalek, 2016). Los resultados de estos estudios no son concluyentes ni uniformes, lo que confirma que la autoestima es compleja, tal como lo es el ser humano.

En algunas oportunidades el constructo se ha llegado a sobreestimar, al punto que algunos investigadores concluyen que una autoestima sólida y positiva es la causa de todas las cosas buenas en la vida de un individuo; de la misma forma, que una baja autoestima es la raíz de todas las cosas malas en las personas (Abdel-Khalek, 2016). Estas afirmaciones no son verdades absolutas ya que, por ejemplo, hay otros factores que intervienen en el rendimiento académico, tal como expusimos en el marco teórico: motivación, rendimiento anterior, hábitos de estudio, percepción de los deberes escolares, autorregulación, equilibrio entre creencias, razones y emociones, decisión vocacional e interés de los padres, entre otros.



CONCLUSIONES

En este apartado se presenta las conclusiones de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos planteados y los resultados conseguidos:

- No existe una relación significativa entre la autoestima y la expresión oral en el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular del distrito de La Victoria, Lima.
Hay aspectos a considerar que no están presentes en otras investigaciones, tales como la unificación entre las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva obligada por las clases virtuales o las diferencias existentes entre el inglés y otras lenguas maternas. Independientemente de los resultados en cuanto al rendimiento académico en la expresión oral, no hay relación entre las variables.
- Existe una relación débil entre la autoestima y la comprensión lectora en el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular del distrito de La Victoria, Lima.
Esta correlación podría deberse a que los alumnos dedican más tiempo a las tareas que requieren lectura, las que pueden, inclusive, realizarse fuera del horario escolar a los que podrían estar dedicándoles mayor tiempo para su desarrollo, en un ambiente más tranquilo, lo que les permitiría conseguir mejores resultados, reafirmando su autoestima.
- No existe una relación significativa entre la autoestima y la expresión escrita en el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular del distrito de La Victoria, Lima.
El resultado difiere del conseguido por Fahim & Rad (2012); sin embargo, se han expuesto las diferencias de edad y nivel académico entre los dos estudios; por lo que puede haber una mayor sensibilidad de alguna de las variables a estas condiciones. Es

recomendable que se aborden estudios similares con un enfoque holístico considerando otros aspectos significativos (complejidad de la lengua materna o diferencias sustanciales con la segunda lengua, segmentación de instituciones educativas por nivel socioeconómico u otros factores).

- No existe una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de un colegio particular del distrito de La Victoria, Lima.

Esto podría explicarse debido a que los resultados de la presente investigación difieren de otras investigaciones considerando las mismas variables por la situación atípica ocasionada por el Covid-19, confinamiento social y clases virtuales, lo que significó un reto nunca experimentado (Tarabini, citado por Expósito & Marsollier 2020).

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta para entender el resultado se refiere al modelo de factores múltiples desarrollado por Albán & Calero (2017), que no sólo relaciona el rendimiento académico con la autoestima, sino que lo vincula con ocho factores que están presentes en cada individuo y que pueden tener más o menos incidencia en los resultados del aprendizaje.

También es necesario mencionar que los jóvenes que participan en el estudio están en etapa de adolescencia, que se caracteriza por una serie de cambios fisiológicos, pero también emocionales que suelen afectar el comportamiento de los jóvenes y su relación con quienes representan la autoridad (padres, profesores y jefes). Este cúmulo de emociones desordenadas pudieran tener incidencia en los resultados de los instrumentos de evaluación y pudieran afectar los resultados del estudio (Contreras & Juárez, 2019).

Es importante señalar que los resultados de diferentes estudios que tratan de relacionar las variables rendimiento académico y autoestima no son uniformes ni concluyentes, pudiendo observarse que los resultados difieren según distintos contextos y autores.

RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan una serie de recomendaciones asociadas a los alcances de este trabajo de investigación, su aplicación práctica y las limitaciones observadas durante el estudio.

Desarrollo de Investigación Ulterior

- Programar un trabajo de investigación similar cuando se regrese a las condiciones habituales de clases presenciales y se levanten las restricciones de distanciamiento social, ya que es posible que los resultados pudieran estar distorsionados por las condiciones relacionadas con la pandemia del coronavirus.

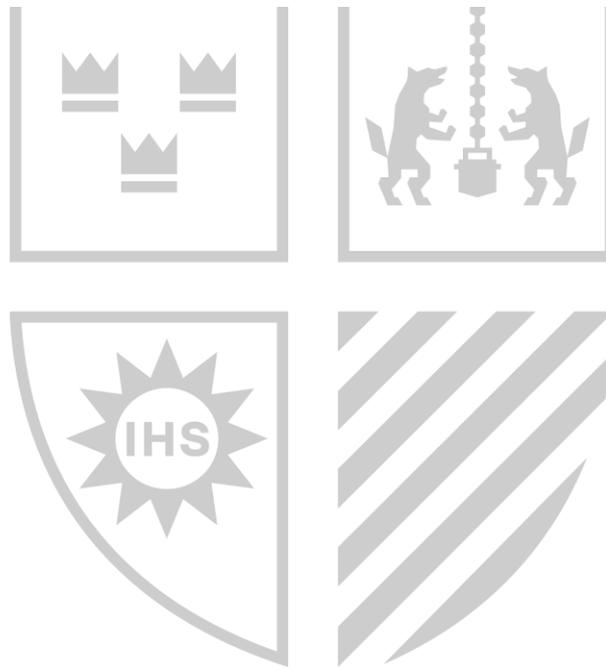
Tópicos de Entrenamiento para Personal Docente de la Institución Educativa

- Elementos básicos de Neurociencia: desarrollo y estado actual de las disciplinas que la integran, neurociencia y aprendizaje, bases biológicas del aprendizaje, estructura y funcionalidad del sistema nervioso, neurotransmisores, etc.
- Elementos básicos de Autoestima: corrientes y autores, componentes de la autoestima, dimensiones de la autoestima, importancia en el desarrollo de los niños y jóvenes, manejo de situaciones críticas o patológicas, etc.
- Desarrollar la habilidad de observación y empatía de los docentes para identificar diferencias entre los alumnos, plantear metas y retos personales y alentar el crecimiento y desarrollo de cada alumno en forma individual.

Beneficios para la Comunidad Educativa:

- Orientar a los padres de familia sobre la importancia del desarrollo de la autoestima desde temprana edad, considerando la individualidad de cada ser humano. Tal como señala la neurociencia, los seres humanos somos únicos e irrepetibles.

- Desarrollar la habilidad de comunicación e interacción de los padres de familia con los niños y jóvenes ya que tienen un rol fundamental en la construcción de la autoestima, la cual es decisiva en el desarrollo social y emocional de los educandos.
- Implementar talleres en los centros educativos para fortalecer la autoestima de los niños y jóvenes, teniendo en cuenta las diferencias personales.
- Propiciar el aprendizaje del idioma inglés desde temprana edad considerando diferentes vías sensoriales y diferentes estrategias metodológicas, en concordancia con la neurociencia cognitiva, a fin de potenciar el aprendizaje del idioma y formar alumnos más competentes, capaces de interactuar y desarrollarse en el mundo globalizado.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel-Khalek, A. M. (2016). *Introduction to the psychology of self-esteem*. Self-esteem: Perspectives, influences, and improvement strategies, 1-23. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ahmed-Abdel-Khalek-3/publication/311440256_Introduction_to_the_Psychology_of_self-esteem/links/587e475308ae9a860ff53995/Introduction-to-the-Psychology-of-self-esteem.pdf
- Albán, J., & Calero, J. L. (2017). *El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual*. Revista Conrado, 13(58), 213-220. Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498/532>
- Alma, D. (2013). *La arquitectura cerebral como responsable del proceso de aprendizaje*. Rev Mex. Neuroci, 14(2), 81-85. Recuperado de: http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/TECNOLOGICAS_20/Arquitectura/49.pdf
- Alrabai, F. (2017). *Self-esteem of Saudi learners and its relationship to their achievement in English as a foreign language*. English Linguistics Research, 6(4), 1-12.
- Ananda, R. (2017). *The Correlation between Students' Self Esteem and Students' Speaking Skill of the Second Year Student at SMA Negeri 2 Bantaeng* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar). Recuperado de: <http://repositori.uin-alauddin.ac.id/7940/2/RISKA%20ANANDA.pdf>
- Araya-Pizarro, S. C., & Espinoza Pastén, L. (2020). *Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos*. Propósitos y Representaciones, 8(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e312.pdf>
- Ardila, A. A., & Solís, F. O. (2008). *Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8(1), 1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987433>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo*. Jane Arnold editora, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press. S, 256, 283.
- Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). *Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students in higher education: Is there a relationship?*. International Journal of Educational Psychology, 7(1), 68-89. Recuperado de: <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/2896/pdf>
- Atienza, F., Moreno, Y., & Balaguert, I. (2000). *Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos*. Rev. Psicol. Univ. Tarracon, 22, 29-42. Recuperado de:

- https://www.researchgate.net/profile/Yolanda-Moreno-3/publication/308341043_Analisis_de_la_dimensionalidad_de_la_Escala_de_Autoestima_de_Rosenberg_en_una_muestra_de_adolescentes_valencianos/links/5a8d66f70f7e9b27c5b4ae9f/Analisis-de-la-dimensionalidad-de-la-Escala-de-Autoestima-de-Rosenberg-en-una-muestra-de-adolescentes-valencianos.pdf
- Baldwin, M. (2008). *Mind Training: el entrenamiento de la inteligencia social*. Montreal: MindHabits Inc. Recuperado de: <http://www.fxinteractive.com/p210/images/baseESP-DRBaldwin.pdf>
- Barba, N. G. S., & Salguero, C. P. G. (2017). *Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas*. Boletín Redipe, 6(5), 84-92.
- Barradas, M. (2014). Barradas, M. (2014). *Depresión en estudiantes universitarios: Una realidad indeseable*. Estados Unidos de Norteamérica: Editorial Palibrio LLC. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=SHWTAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=barradas+alarcon&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjxko6hvMPNAhXH7R4KHf5IDwYQ6AEIKDAC#v=onepage&q=barradas%20alarcon&f=false>
- Barrientos, N. U. (2003). *Niveles de Autoestima en Adolescentes Institucionalizados. Hogar de Menores: Fundación Niño y Patria. Valdivia, II semestre 2002* (Doctoral dissertation, Universidad Austral de Chile). Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2003/fmu.42n/doc/fmu.42n.pdf>
- Bautista, J., & Navarro, J. R. (2011). *Neuronas espejo y el aprendizaje en anestesia*. Revista de la Facultad de Medicina, 59(4), 339-351. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112011000400006
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). *La importancia de las emociones para la neurodidáctica*. Wimb Lu, 14(1), 25-53. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima* (Vol. 2). Barcelona: Paidós. Recuperado de: https://www.ecotec.edu.ec/material/material_2019D2_CMU220_01_121136.pdf
- Bravo Borda, C. (2018). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora desde el enfoque de la neurociencia, para quinto año de educación primaria comunitaria vocacional en la unidad educativa Santa Rosa La Florida A de la zona sur de la ciudad de La Paz*. Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 15(15), 29-45. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2018000100004&script=sci_arttext
- British Council (2015). *English in Peru. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de: https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/english_in_peru_may_2015_fg2_1.pdf
- Bujaico Perales, M. R., & Torres Herrera, K. (2021). *Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una IEP de Surco, 2018*. Recuperado de: <https://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/2294>

- Burgos Preciado, L. N. (2019). *Estimulación de las Funciones Ejecutivas Atención y Gestión de la Energía para facilitar el aprendizaje del inglés en los estudiantes del curso 103 del Colegio Educativo Distrital Marco Tulio Fernández*. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17762/Trabajo%20de%20Grado%20Final%20-Leidy%20Nathaly%20Burgos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo Salinas, F. D., & García Monárdez, T. (2019). *Efecto de las neuronas espejo en la consolidación de aprendizaje y su relación con el trastorno de espectro autista*. Recuperado de: http://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/7510/183728407_184676516%20MENE_SAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cañas, L. Á., & Chacón Corzo, C. T. (2015). *Aportes de la neurociencia para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés*. Recuperado de: <http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/805/1/Dialnet-AportesDeLaNeurocienciaParaElDesarrolloDeEstrategi-6224811.pdf>
- CEPAL, N. (2016). *Panorama Social de América Latina 2015*. Cepal. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600175_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- CEPAL, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chahua Huanay, P. L., & Chanco Hurtado, R. E. (2020). *Autoestima y comprensión lectora en los estudiantes de educación básica alternativa del distrito El Tambo-Huancayo*. Recuperado de: <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3359/TESIS-SEG-ESP-FED-2020-CHAHUA%20HUANAY%20Y%20CHANCO%20HURTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chinchilla Vidal, B. (2019). *La neuroeducación aplicada al aprendizaje de la L2 en la etapa de Primaria: los procesos emocionales y el aprendizaje cognitivo*. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/110978/1/TFG%20FINAL..pdf?sequence=1>
- Congreso de la República del Perú (1983). *Ley 23733 (Ley Universitaria)*. Diario Oficial El Peruano.
- Congreso de la República del Perú (2014). *Ley 30220 (Ley Universitaria)*. Diario Oficial El Peruano.
- Contreras Cana, M., & Juárez Ayquipa, M. E. (2019). *Autoestima y rendimiento escolar en estudiantes de 1 de secundaria de la institución educativa Belen de Osma y Pardo; Andahuaylas–Apurimac, año 2018*. Recuperado de: http://repositorio.unac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12952/3800/CONTRERAS%20Y%20JUAREZ_TESIS2DAESP_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem San Francisco*. H Freeman and Company.
- Coopersmith, S. (2010). *Escala de autoestima de Coopersmith escolar*.

- Cucho Cabrera, R. E. (2018). *Autoestima y aprendizaje en niños de una institución educativa pública, Sangapaico-Huaytará*. Recuperado de: http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1803/TESIS_2018_SEGUNDA%20ESPECIALIDAD_CUCHO%20CABRERA%20ROSILIA%20ERLINDA_PDF.pdf?sequence=1
- De Mezerville, G. (2007). *El aprendizaje de la autoestima como proceso educativo y terapéutico*. *Revista Educación*, 17(1), 5. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v17i1.12688>
- Diario Oficial El Peruano (2018). *Cuando el Inglés llegó al Perú*. Recuperado de: <https://elperuano.pe/noticia/68216-cuando-el-ingles-llego-al-peru>
- Dolcos, S., Moore, M., & Katsumi, Y. (2018). *Neuroscience and well-being*. Handbook of Well-being. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. Recuperado de: <https://nobascholar.com/chapters/73/download.pdf>
- Donoso González, M., & Uceda Gutiérrez, S. (2020). *Neurociencia y educación: el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje como nexo indisoluble de unión*. Una acción educativa pensada, 244. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Ovalle-2/publication/339435511_JUSTICIA_EDUCACIONAL_EN_EL_CONTEXTO_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_TECNICO_PROFESIONAL_EN_CHILE/inks/5fec77ad92851c13fed412a5/JUSTICIA-EDUCACIONAL-EN-EL-CONTEXTO-DE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-TECNICO-PROFESIONAL-EN-CHILE.pdf#page=244
- Dueñas, X., Godoy, S., Duarte, J., & López, D. (2018). *La resiliencia en el logro educativo de los estudiantes colombianos*. *Revista Colombiana de Educación* (76) 69-90. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162019000100069
- Espinosa, A., & Calderón-Prada, A. (2009). *Relaciones entre la identidad nacional y la valoración de la cultura culinaria peruana en una muestra de jóvenes de clase media de Lima*. *Liberabit*, 15(1), 21-28. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000100003&script=sci_arttext
- Esquerre, L. (2017). *Programa fortaleciendo mi autoestima en las relaciones interpersonales en estudiantes de educación secundaria – 2do año, Institución Educativa Particular Nuestra Señora del Pilar, La Victoria 2017*. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14783/Esquerre_VL_A.pdf?sequence=1
- Everson, P. (2009). *The importance of four skills in English education*. Seoul: Education Publishers.
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/119010/CONICET_Digital_Nro.1_b1556b0-523b-4761-bfb3-5b4d9d93ae19_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fahim, M., & Rad, S. K. (2012). *The relationship between self-esteem and paragraph writing of Iranian EFL learners*. *Psychology*, 3(01), 24. Recuperado de: <https://www.scirp.org/html/17052.html?pagespeed=noscript>

- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). *Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?* *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.
- Fonseca Estupiñan, G. P., Rodríguez Barreto, L. C., & Parra Pulido, J. H. (2016). *Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. Hacia la promoción de la salud*, 21(2), 41-58. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772016000200004
- Fonseca Rosales, R. E. (2017). *Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la IE "Rodríguez Trigoso" SMP-2015*. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5276/Fonseca_RRE.pdf?sequence=1
- Gago, L., & Elgier, Á. (2018). *Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo*. *Psicogente*, 21(40), 476–494. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3087/3809>
- Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). *La comprensión lectora de escolares de educación básica*. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci_arttext&tlng=n
- Garcés-Viera, M. V., & Suarez-Escudero, J. C. (2014). *Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos*. *CES Medicine*, 28(1), 119–132. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf?utm_source=tecnicatdcs&utm_medium=webelectrolisisterapeutica&utm_campaign=linkexterno1cattecnicatdcs20&utm_content=quesneuroplaticidadscielo
- García, A. E. (2018). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536/509>
- García Andrade, A. (2019). *Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia*. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039
- Gil, J. L., León, J. L., & Morales, M. (2017). *Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica*. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Giraldo, K. P., & Holguín, M. J. A. (2017). *La Autoestima, Proceso Humano*. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507/20785325>
- González-Vázquez, B. (2019). *¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario*. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 781.
- Gulyaeva, N. V. (2017). *Molecular mechanisms of neuroplasticity: an expanding universe*. *Biochemistry (Moscow)*, 82(3), 237-242. Recuperado de: <http://www.protein.bio.msu.ru/biokhimiya/contents/v82/pdf/BCM0237.pdf>
- Gustaman, W. W. (2015). *The correlation between students' self-esteem and their english speaking competencies (A Study of Eleventh Grade Students at a Public Senior*

- High School in Cimahi*). Journal of English and Education, 3(2), 121-137. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/295400878.pdf>
- Hernández, R, Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hopper, E. (2020). *Maslow's Hierarchy of Needs Explained*. ThoughtCo, ThoughtCo, 24. Recuperado de: http://www.christianworldmedia.com/client/docs/603_1585079540_17.pdf
- Izquierdo Moreno, C. (2005). *Cómo mejorar el rendimiento intelectual: guía para maestros y padres*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD, 2005.
- Koosha, M., Abdollahi, A., & Karimi, F. (2016). *The relationship among EFL learners' self-esteem, autonomy, and reading comprehension*. Theory and Practice in Language Studies, 6(1), 68. Recuperado de: <http://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol06/01/09.pdf>
- Koosha, B., Ketabi, S., & Kassaian, Z. (2011). *The Effects of Self-esteem, Age and Gender on the Speaking Skills of Intermediate University EFL Learners*. Theory & Practice in Language Studies, 1(10). Recuperado de: <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/10/tpls0110.pdf#page=74>
- Llorens Serrano, J. (2020). La lengua en el cerebro: aportaciones de la neurociencia a la adquisición de segundas lenguas. Recuperado de: https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/19022/LlorensSerranoJaume_Treball.pdf?sequence=1
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. La Encuesta. Bellaterra Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://tecnicasavanzadas.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/156/2020/08/A04.02-Roldan-y-Fachelli.-Cap-3.6-Analisis-de-Tablas-de-Contingencia-1.pdf>
- Mansilla, E. (2020). *Neurociencia y proceso de enseñanza aprendizaje*. Madrid. Revista de Innovación Didáctica de Madrid. (62) 44-62. Madrid. Recuperado de: https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/20200301_MAD%C2%B7RID.N62.pdf
- Martín Romero, L. (2020). *Aspectos relevantes de la Neuroeducación y su aplicación a la Etapa de Primaria: propuestas didácticas para la lengua alemana*. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/110975/1/TFG%20-%20Aspectos%20relevantes%20de%20la%20Neuroeducaci%C3%B3n%20y%20su%20aplicaci%C3%B3n%20a%20la%20Etapa%20de%20Primaria.%20Propuestas.pdf?sequence=1>
- Martínez Jiménez, L. (2019). *Trabajo sobre la autoestima en el alumnado de quinto de Primaria del CEIP La Candelaria de Sevilla*. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91110/174_77869667-MARTINEZ%20JIMENEZ,%20LAURA.pdf
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). *El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización*. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8(2), 0-0. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017

- Martínez, V. J. (2021). *Plasticidad cerebral, qué es, tipos y evolución La plasticidad cerebral es la capacidad de las neuronas para modificar sus estructuras y conexiones, tanto en el desarrollo ontogenético, como por aprendizaje*. Fuentes, (22). Recuperado de: <https://www.menteyciencia.com/plasticidad-cerebral-que-es-tipos-y-evolucion/>
- McKay, M., & Fanning, P. (1991). *Autoestima: evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Publications. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pXc4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Meltzer,+L.+\(2018\).+Executive+Function+in+Education+\(Sd.+Ed.\).+New+York:+The+Guilford+Press.&ots=FGdajkH6Y6&sig=1a306Wk_bKTe1hSQyFXKEdKq3mY#v=onepage&q=Meltzer%2C%20L.%20\(2018\).%20Executive%20Function%20in%20Education%20\(Sd.%20Ed.\).%20New%20York%3A%20The%20Guilford%20Press.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pXc4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Meltzer,+L.+(2018).+Executive+Function+in+Education+(Sd.+Ed.).+New+York:+The+Guilford+Press.&ots=FGdajkH6Y6&sig=1a306Wk_bKTe1hSQyFXKEdKq3mY#v=onepage&q=Meltzer%2C%20L.%20(2018).%20Executive%20Function%20in%20Education%20(Sd.%20Ed.).%20New%20York%3A%20The%20Guilford%20Press.&f=false)
- Mendoza Espinoza, L. A. (2017). *Alfabeto fonético internacional AFI en la destreza oral del idioma inglés en estudiantes del tercer año de bachillerato paralelo A y B del instituto tecnológico superior Central Técnico, Quito, periodo lectivo 2015–2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE). Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/9036/1/T-UCE-0010-1585.pdf>
- MINEDU (2016). D.S. 007-2016-MINEDU. *Aprueba el Plan de Implementación al 2021 de la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - Política "Inglés, puertas al mundo"*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/planes/plan-2021-ingles-puertas-al-mundo.pdf>
- MINEDU (2020-03). *Resolución Viceministerial 084-2020-MINEDU*, art. 1. Diario Oficial El Peruano. Recuperado de: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574783/RVM_N_084-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU (2020-07). D.S. 009-2020-MINEDU. *Proyecto Educativo Nacional, PEN al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Molina Arias, M. (2017). *¿ Qué significa realmente el valor de p?*. *Pediatría Atención Primaria*, 19(76), 377-381. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322017000500014&script=sci_arttext&tlng=pt
- Montoya, M. (2019) *Autoestima y Aceptación de la Imagen Corporal en Adolescentes de las Instituciones Educativas de Santa Marta (Colombia)*. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16275/1/2019%20autoestima%20aceptacion%20imagen.pdf>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación [Neuroeducation]*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales Barrantes, M. (2021). *Estrategia del uso del cómic y organizadores visuales para fortalecerla expresión escrita en el aprendizaje del idioma inglés desde la*

- perspectiva de los estudiantes de nivel A2 de una universidad privada de Lima 2020-2.* Recuperado de: https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4929/M.Morales_Trabajo_de_Investigacion_Maestria_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales Castillo, M. J. (2014). *Función ejecutiva y control inhibitorio en el bilingüe.* Universidad de Granada. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34146/23991483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morandín-Ahuerma, F. (2019). *La hipótesis del marcador somático y la neurobiología de las decisiones.* Escritos de Psicología (Internet), 12(1), 20-29. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092019000100020&script=sci_arttext&tlng=en
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem.* Springer Publishing Company. Recuperado de: <http://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/4.Self-esteem%20research%20theory%20and%20practice%20%20toward%20a%20positive%20psychology%20of%20self-esteem.pdf>
- Muñoz, S. T. (2020). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de la asignatura de matemáticas.* Revista Iberoamericana de la educación, 3(3). Recuperado de: <http://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/43/118>
- Navarro, B., & Osses, S. (2015). *Neurociencias y actividad física: una nueva perspectiva en el contexto educativo.* Revista médica de Chile, 143(7), 950-951. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872015000700019&script=sci_arttext&tlng=n
- Ortega, I. (2019). *Uso del podcast como recurso didáctico para la mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua (L2).* Revista de lenguas para fines específicos, 25(2), 9-25. Recuperado de: <https://ojsspcd.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1186/1082>
- Ortega, J. (2017). *Cómo se genera una investigación científica que luego sea motivo de publicación.* Journal of the Selva Andina Research Society. 8(2), 155-156. J. Selva Andina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3613/361353711008.pdf>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio.* Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Peng, M., Wu, S., Shi, Z., Jiang, K., Shen, Y., Dedovic, K., & Yang, J. (2019). *Brain regions in response to character feedback associated with the state self-esteem.* Biological psychology, 148, 107734.
- Pizarro, R. (1985). *Rendimiento académico.* Argentina.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología.* McGrawHill.
- Pulido, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de sexto grado de la escuela primaria en Pinar del Río.* Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive. Recuperado de: https://rc.upr.edu.cu/jspui/bitstream/DICT/1856/1/Pulido_05.pdf
- Radid, M., Lotfi, S., & Akoul, M. (2020). *Effects of academic results on the perception of competence and self-esteem in students' training.* Global Journal of Guidance

- and Counseling in Schools: Current Perspectives, 10(1), 12-22. Recuperado de: <https://www.un-pub.eu/ojs/index.php/gjgc/article/view/4874>
- Ramírez, G. R., Gálvez, L. C., Álvarez, I. C. C., & Márquez, A. L. R. (2019). *Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura*. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044260>
- Reasoner, R. (1982) *Building Self-Esteem: A Comprehensive Program*. Palo Alto Consulting Psychologist Press.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2002). *Extensive reading: Why aren't we all doing it*. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 295-302. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VxnGXusQII8C&oi=fnd&pg=PA295&dq=Renandya,+W.+A.,+%26+Jacobs,+G.+M.+\(2002\).+Extensive+reading:+Why+aren%E2%80%99t+we+all+doing+it.+Methodology+in+language+teaching:+An+anthology+of+current+practice&ots=qisptjctHE&sig=Qq45KMuJ0FeuOyOWWxyzGkz6LRQ#v=onepage&q=Renandya%2C%20W.%20A.%2C%20%26%20Jacobs%2C%20G.%20M.%20\(2002\).%20Extensive%20reading%3A%20Why%20aren%E2%80%99t%20we%20all%20doing%20it.%20Methodology%20in%20language%20teaching%3A%20An%20anthology%20of%20current%20practice&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VxnGXusQII8C&oi=fnd&pg=PA295&dq=Renandya,+W.+A.,+%26+Jacobs,+G.+M.+(2002).+Extensive+reading:+Why+aren%E2%80%99t+we+all+doing+it.+Methodology+in+language+teaching:+An+anthology+of+current+practice&ots=qisptjctHE&sig=Qq45KMuJ0FeuOyOWWxyzGkz6LRQ#v=onepage&q=Renandya%2C%20W.%20A.%2C%20%26%20Jacobs%2C%20G.%20M.%20(2002).%20Extensive%20reading%3A%20Why%20aren%E2%80%99t%20we%20all%20doing%20it.%20Methodology%20in%20language%20teaching%3A%20An%20anthology%20of%20current%20practice&f=false)
- Rivera, L. F. S., & Flórez, J. A. R. (2017). *Bases neurales de la toma de decisiones e implicación de las emociones en el proceso*. *Revista chilena de neuropsicología*, 12(2), 32-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299740>
- Roca, E. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. Recuperado de: <http://www.psicologia-positiva.es/wp-content/uploads/2015/09/AUTOESTIMA-SANA-UNA-VISI%C3%93N-BASADA-EN-LA-INVESTIGACI%C3%93N-ELIA-ROCA.pdf>
- Rojas, Q., & Milagros, V. (2007). *La autoestima*. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22594/Quispe_RV_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosalina, E. (2019). *The Correlation between Self-Esteem and Student's Reading Comprehension*. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 70-78. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1283078.pdf>
- Rosenberg M. (1965). *Rosenberg self-esteem scale (RSE)*. *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61(52), 18. Recuperado de: <http://www.integrativehealthpartners.org/downloads/ACTmeasures.pdf#page=61>
- Rubio-Alcalá, F. D. (2017). 11. *The Links Between Self-Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom*. In *New Insights into Language Anxiety* (pp. 198-216). Multilingual Matters.
- Salazar, S. F. (2005). *El aporte de la neurociencia para la formación docente*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750102.pdf>

- Santander, A. C. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/39/39CASTRO-SANTANDER-Alejandro-Cap-3-El-acoso-escolar.pdf>
- Shapiro, B. K. (2011). *Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso*. Rev. Med. Clin. Condes, 218-225. Recuperado de: http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_22_2/11_Dr_Shapiro2.pdf
- Sparisci, V. M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles*. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113919.pdf>
- Such, M. (2015). *Viaje al cerebro de un bilingüe: así te cambia hablar dos idiomas*. Recuperado de: <https://www.xataka.com/investigacion/viaje-al-cerebro-de-un-bilingue-asi-te-cambia-hablar-dos-idiomos>
- Tello Legoas, S. C. (2019). *Autoestima y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de posgrado de una universidad del norte del país*. Universidad César Vallejo. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/45001/Tello_LSC_S_D.pdf?sequence=8
- Torrice, T. J., & Abdijadid, S. (2019). *Neuroanatomy, limbic system*. Recuperado de: <https://europepmc.org/article/nbk/nbk538491#free-full-text>
- UNESCO (2021) *Las Lenguas en la Educación*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/ecm/lenguas>
- Usó-Juan, E. (2019) *Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente*. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/190125/65856.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vega-López, S. (2021). *Estudio correlacional entre autoestima, memoria de trabajo y el aprendizaje de la segunda lengua en niños de 5° de primaria* (Master's thesis). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11525/Vega%20L%c3%b3pez%20%20Salvador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ventura-León, J., Caycho, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). *Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños*. Recuperado de: http://200.9.234.120/bitstream/handle/ucm/1908/salas_g_evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vicente, D. (2016) *La Autoestima, Autoeficacia y locus de Control y su influencia en el Rendimiento Académico en Alumnos en Escuelas de Negocio*. Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37604/1/T37196.pdf>
- Vilchis, C. I. O. (2020). *Emoción y sentimiento: aspectos neurobiológicos del principio ético material universal dusseliano*. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, 59(153), 11-30. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/32965/43594>
- Villa Santillán, M. S. (2018). *Relación del Nivel de Autoestima y el Rendimiento Académico en los Alumnos del 4to Grado de Educación Secundaria de la*

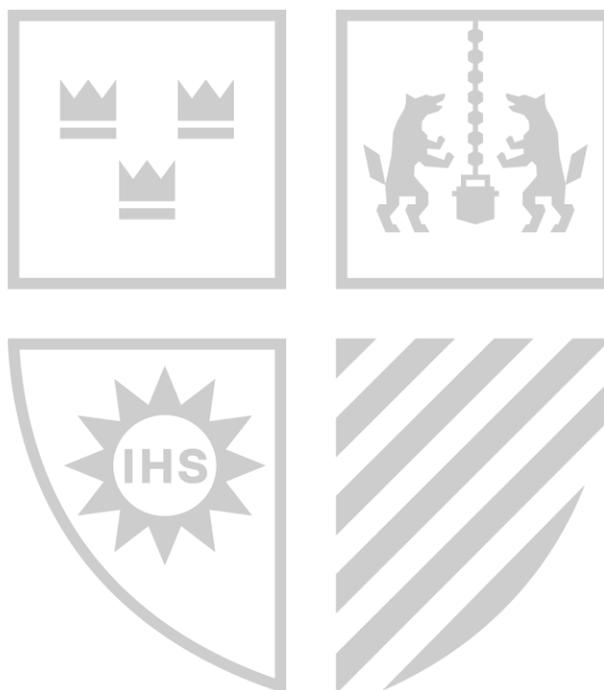
Institución Educativa Seminario Jesús María de la Provincia de Chachapoyas.
Recuperado de:

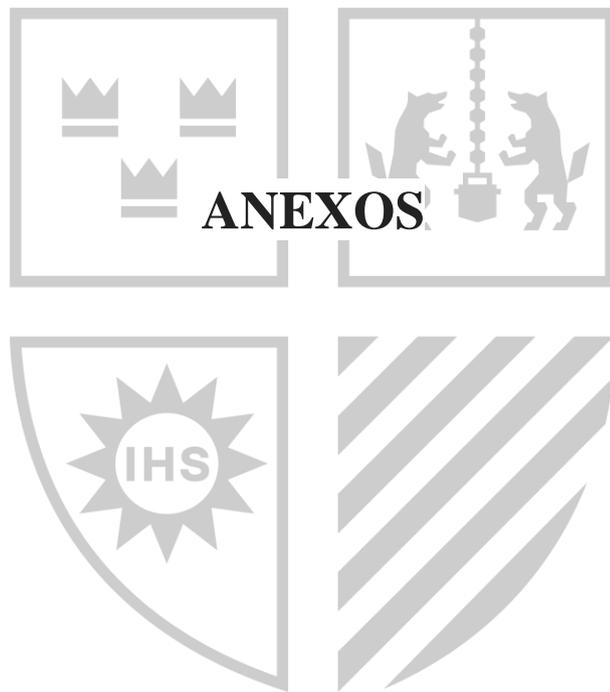
<https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6618/BC-584%20VILLA%20SANTILLAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yanez-García, B. M., Zambrano-Gallardo, G. E., & Santos-Zambrano, Y. M. (2021). *Neurociencias cognitivas, neurociencias de la educación y el aprendizaje del inglés. Confluencias necesarias.* *Maestro y Sociedad*, 18(3), 1001-1015.

Recuperado de:

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5390/5037>





ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA

TÍTULO DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN: **AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE INGLÉS**

TESISTA: **ROMERO DEZA. SARA MARÍA SOFÍA**

Problemas	Objetivos	Variables / Categorías	Definición Conceptual de las Variables / Categorías (mención de autor/es)	Dimensiones / Subcategorías	Definición Conceptual de las Dimensiones o Subcategorías	Técnicas e Instrumentos	Población / Muestra / Unidad de Análisis
<p>Problema General ¿Cuál es la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima</p>	<p>1. Autoestima</p>	<p>La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso. (Coopersmith, 1967)</p>	<p>1.1. Sí Mismo General</p>	<p>Se refiere a las actitudes que presenta el sujeto frente a su auto percepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas. (Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010)</p>	<p>Técnica: Encuesta. Instrumento: Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010</p>	<p>Población: 86 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria Muestra: 70</p>
				<p>1.2. Social Pares</p>	<p>Se refiere a las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos. (Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010)</p>		
				<p>1.3. Hogar</p>	<p>Hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres y familiares. (Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010)</p>		
				<p>1.4. Escuela</p>	<p>Se refiere a las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a su satisfacción con su rendimiento académico. (Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010)</p>		

Problemas	Objetivos	Variables / Categorías	Definición Conceptual de las Variables / Categorías (mención de autor/es)	Dimensiones / Subcategorías	Definición Conceptual de las Dimensiones o Subcategorías	Técnicas e Instrumentos	Población / Muestra / Unidad de Análisis
<p>Problema General ¿Cuál es la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima</p>	<p>2. Rendimiento Académico en el Área de Inglés</p>	<p>Se define como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Pizarro (1985).</p>	<p>2.4. Speaking (Expresión Oral)</p>	<p>Habilidad de expresar ideas, sentimientos, necesidades y deseos por medio del lenguaje con fluidez y precisión. Pulido (2005)</p>	<p>Registro de Notas Oficial</p>	<p>Población: 86 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria Muestra: 70</p>
			<p>Específicamente, entendemos como rendimiento académico en idioma inglés, el dominio de las cuatro destrezas fundamentales que componen el idioma: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. Everson (2009)</p>	<p>2.2. Reading Comprehension (Comprensión Lectora)</p>	<p>Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito. Coleman (1997)</p>		
				<p>2.3. Writing (Expresión Escrita)</p>	<p>Es la representación gráfica del lenguaje con un proceso definido, cuyo resultado es producto de la reflexión, el ensayo, la corrección y la revisión. Ferris (2001)</p>		

Problemas	Objetivos	Variables / Categorías	Definición Conceptual de las Variables / Categorías (mención de autor/es)	Dimensiones / Subcategorías	Definición Conceptual de las Dimensiones o Subcategorías	Técnicas e Instrumentos	Población / Muestra / Unidad de Análisis
Problema Específico ¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y el nivel de Expresión Oral en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima?	Objetivo Específico Precisar la relación que existe entre la autoestima y el nivel de Expresión Oral en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima.	Autoestima	La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.	(Sí Mismo, Social Pares, Hogar, Escuela)	La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.	Técnica: Encuesta. Instrumento: Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010	Población: 86 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria Muestra: 70
		Rendimiento Académico	Dominio de las cuatro destrezas fundamentales que componen el idioma.	Expresión Oral	Habilidad de expresar ideas, sentimientos, necesidades y deseos por medio del lenguaje con fluidez y precisión.	Registro de Notas Oficial	
Problema Específico ¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y el nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima?	Objetivo Específico Precisar la relación que existe entre la autoestima y el nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima.	Autoestima	La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.	(Sí Mismo, Social Pares, Hogar, Escuela)	La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.	Técnica: Encuesta. Instrumento: Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010	Población: 86 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria Muestra: 70
		Rendimiento Académico	Dominio de las cuatro destrezas fundamentales que componen el idioma.	Comprensión Lectora	Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito.	Registro de Notas Oficial	
Problema Específico ¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y el nivel de Expresión Escrita en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima?	Objetivo Específico Precisar la relación que existe entre la autoestima y el nivel de Expresión Escrita en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular de Lima.	Autoestima	La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.	(Sí Mismo, Social Pares, Hogar, Escuela)	La Autoestima es el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.	Técnica: Encuesta. Instrumento: Escala de autoestima de Coopersmith Escolar SEI de Stanley Coopersmith Manual Revisión 2010	Población: 86 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio particular mixto de La Victoria Muestra: 70
		Rendimiento Académico	Dominio de las cuatro destrezas fundamentales que componen el idioma.	Expresión Escrita	Representación gráfica del lenguaje con un proceso definido, cuyo resultado es producto de la reflexión, el ensayo, la corrección y la revisión.	Registro de Notas Oficial	

ANEXO N° 2: INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH, S. (1967)

Instrucciones: en este cuestionario voy a pedirte que marques, con una (X), la oración que mejor describe tu forma de ser. Recuerda: no hay respuestas buenas o malas.

1. Las cosas generalmente no me preocupan.	Verdadero	Falso
2. Me resulta muy difícil hablar en público.	Verdadero	Falso
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo que cambiaría si pudiera.	Verdadero	Falso
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	Verdadero	Falso
5. Soy una persona entretenida	Verdadero	Falso
6. En mi casa me fastidio fácilmente.	Verdadero	Falso
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	Verdadero	Falso
8. Soy popular entre la gente de mi edad.	Verdadero	Falso
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	Verdadero	Falso
10. Me rindo fácilmente.	Verdadero	Falso
11. Mis padres esperan mucho de mí.	Verdadero	Falso
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme tal como soy.	Verdadero	Falso
13. Mi vida es complicada.	Verdadero	Falso
14. Mis compañeros generalmente aceptan mis ideas.	Verdadero	Falso
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo.	Verdadero	Falso
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.	Verdadero	Falso
17. Muchas veces me siento fastidiado en clases.	Verdadero	Falso
18. No soy tan guapo o bonita.	Verdadero	Falso
19. Si tengo algo que decir, muchas veces lo digo.	Verdadero	Falso
20. Mis padres me comprenden.	Verdadero	Falso
21. La mayoría de las personas son más agradables que yo.	Verdadero	Falso
22. Muchas veces siento que mis padres me presionan.	Verdadero	Falso
23. Muchas veces me siento desanimado en el colegio.	Verdadero	Falso
24. Muchas veces me gustaría ser otra persona.	Verdadero	Falso
25. Se puede confiar poco en mí.	Verdadero	Falso
26. Nunca me preocupo por nada.	Verdadero	Falso
27. Estoy seguro de mí mismo.	Verdadero	Falso
28. Me aceptan fácilmente en mi grupo	Verdadero	Falso
29. Mi familia y yo la pasamos muy bien.	Verdadero	Falso
30. Paso bastante tiempo imaginando mi futuro.	Verdadero	Falso
31. Desearía tener menos edad.	Verdadero	Falso
32. Siempre hago lo correcto.	Verdadero	Falso
33. Estoy orgulloso(a) de mi rendimiento en la escuela.	Verdadero	Falso
34. Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer.	Verdadero	Falso
35. Muchas veces me arrepiento de las cosas que hago.	Verdadero	Falso
36. Nunca estoy contento(a).	Verdadero	Falso
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.	Verdadero	Falso
38. Muchas veces puedo cuidarme solo(a).	Verdadero	Falso
39. Soy bastante feliz.	Verdadero	Falso
40. Preferiría jugar con personas más jóvenes que yo.	Verdadero	Falso
41. Me agradan todas las personas que conozco.	Verdadero	Falso
42. Me gusta cuando me llaman para participar en clase.	Verdadero	Falso
43. Me entiendo a mí mismo.	Verdadero	Falso
44. No me prestan mucha atención en casa.	Verdadero	Falso
45. Nunca me resondran.	Verdadero	Falso
46. No me está yendo tan bien en el colegio como yo quisiera.	Verdadero	Falso
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.	Verdadero	Falso
48. Realmente no me gusta ser joven.	Verdadero	Falso
49. No me gusta estar con otras personas.	Verdadero	Falso
50. Nunca soy tímido.	Verdadero	Falso
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo.	Verdadero	Falso

52. Los chicos muchas veces se la agarran conmigo.	Verdadero	Falso
53. Siempre digo la verdad.	Verdadero	Falso
54. No me siento lo suficientemente capaz en el colegio.	Verdadero	Falso
55. No me importa lo que me pase.	Verdadero	Falso
56. No tengo fe en mí mismo.	Verdadero	Falso
57. Me fastidio cuando me llaman la atención.	Verdadero	Falso
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.	Verdadero	Falso

