

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

**Estudio sobre el grado de relación entre nivel de autodirección y variables
como la autoestima y la motivación en adultos que cursan
preparatoria en Hermosillo, Sonora.**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: Mónica del Carmen Monreal Loustaunau

ASESORA TITULAR: Dra. Yolanda Cázares González

ASESOR TUTOR: MEE Dulce Fátima Camacho Gtz.

Hermosillo, Sonora, México

Noviembre, 2008.

**Estudio sobre el grado de relación entre nivel de autodirección y variables
como la autoestima y la motivación en adultos que cursan
preparatoria en Hermosillo, Sonora.**

Tesis presentada

por

Mónica del Carmen Monreal Loustaunau

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Noviembre, 2008

Dedicatoria

A mis hijos:

Rubén Alejandro y Mónica María

Que es por ellos que agradezco cada día que amanece.

A mis padres:

Ana Delia Loustaunau Velarde

Joaquín Monreal Muñoz

Quienes con su amor y dedicación me brindaron

la oportunidad de ser quien soy.

Agradecimientos

Son tantas las personas que con su presencia, sus palabras, su aliento, colaboraron en la culminación de un sueño más, de una meta que después de mucho tiempo y esfuerzo se visualiza a través de este trabajo de investigación.

Va todo mi agradecimiento a mi familia, que sin ella no sería quien soy. A mis hijos, quienes tuvieron que ser pacientes para compartirme en las intensas horas dedicadas a la maestría.

A mis padres que en todo momento me apoyaron en el desarrollo de mi proyecto de vida. A mi madre doy gracias por su dedicación y apoyo incondicional y a mi padre aunque se nos adelantó, sé que él estará muy satisfecho de saber que doy un paso más en la búsqueda de mi plenitud.

A mis hermanos, Anadelia, Joaquín, Luis Pablo, Jose Antonio y Aarón Jesús, todos ellos cómplices de diferente manera en mi vida. Es una bendición tenerlos a mi lado.

A mis cuñadas Mara Gabriela, Antonia, Alma Lorena y Dulce, porque con su cariño y apoyo incondicional han fortalecido los lazos de la familia, y agradezco de manera infinita su amor y entrega hacia mis hijos y mi persona.

A Diego por su apoyo incondicional en mi labor profesional y sobre todo como un amigo que sabe escuchar y es amigo de verdad.

A mis amigos y compañeros de trabajo, de quienes he recibido un sinnúmero de muestras de apoyo y solidaridad.

A la Dra. Yolanda Cázares y Mtra. Dulce Camacho, porque sin su ayuda cordial, su reiterada lucha por desarrollar el creer que las cosas pueden ser posible y no darse por vencida en el intento, por estar siempre ahí dispuesta a dirigir y guiarnos en este proyecto.

Gracias a todas las personas que estuvieron involucradas en el proceso de este proyecto de investigación y de estudios; así como a los directivos del Campus Sonora Norte, quienes creyeron en mí al darme esta oportunidad de seguir preparándome para apoyar a otros.

Resumen

La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, subraya la vital importancia de la educación y el aprendizaje de adultos, identificando su potencial «para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia».

Es por ello, la necesidad de investigar en México, las variables que influyen en el aprendizaje autodirigido en alumnos adultos, en especial la motivación y la autoestima. La presente investigación pretende determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables y si ésta es una relación directa.

Los resultados obtenidos ofrecen una luz para conocer las interrelaciones entre estos factores y entonces de qué manera coadyuvan para el desarrollo de la motivación y autoestima en las personas, que les permite a su vez desarrollar habilidades autoregulatorias que los dirigen hacia una mejor calidad de vida.

Índice de contenidos

	Página
Resumen	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de Tablas y Figuras.....	ix
Introducción.....	11
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	14
1.1 Contexto	14
1.2 Definición del Problema	18
1.3 Preguntas de Investigación.....	20
1.4 Objetivo General	21
1.5 Justificación	21
1.6 Beneficios Esperados	22
1.7 Delimitación y Limitaciones de la Investigación	23
Capítulo 2. Fundamentación Teórica	25
2.1 Antecedentes.....	26
2.2 Marco Teórico.....	39
Capítulo 3. Metodología	43
3.1 Enfoque Metodológico	43
3.2 Método de Recolección de Datos.....	44
3.3 Definir el Universo	48
Capítulo 4. Análisis de Resultados.....	49

4.1	Aplicación de los Instrumentos.....	49
4,2	Resultados de la Aplicación de los instrumentos.....	51
4.3	Análisis Estadístico de los Resultados.....	54
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones		63
Referencias		65
Anexos		69

Índice de tablas y figuras	Página
Tabla 2.1	Tipos de modelos del aprendizaje autodirigido.....28
Tabla 2.2	Clasificación de expectativas propuesta por Bandura.....31
Tabla 2.3	Investigadores y características motivacionales estudiadas.....32
Tabla 2.4	Instrumentos que miden la autoestima.....38
Tabla 4.1	Perfil Autodirigido de la muestra de Alumnos Prepanet. 2008.....51
Tabla 4.2	Nivel de Autoestima de muestra de alumnos de Prepanet.....52
Tabla 4.3	Nivel de Motivación General de alumnos Prepanet.....53
Tabla 4.4	Tipo de Motivación en la muestra poblacional Prepanet.....54
Tabla 4.5	Coeficiente de Correlación de Pearson entre Autodirección y Autoestima.....55
Tabla 4.6	Nivel de significatividad estadística de la Correlación.....56
Tabla 4.7	Prueba F de variable Autodirección y variable Autoestima.....57
Tabla 4.8	Coeficiente de Correlación Pearson entre Autodirección y Motivación.....57
Tabla 4.9	Prueba F de variable Autodirección y variable Motivación.....59

Índice de tablas y figuras

Página

Figura 4.1	Resultados de Nivel de Autodirección en alumnos Prepanet.....	52
Figura 4.2.	Nivel de Motivación en muestra poblacional Prepanet 2008.....	54
Figura 4.3.	Diagrama de Dispersión entre Autodirección y Autoestima.....	55
Figura 4.4	Diagrama de dispersión entre Autodirección y Motivación.....	58

Introducción

Durante las últimas tres décadas, se ha incrementado la discusión e investigación acerca del proceso de la educación de adultos. Se pueden encontrar diversas definiciones y conceptos al respecto, tales como aprendizaje autodirigido, aprendizaje autónomo, aprendizaje autodidacta o aprendizaje autoregulado, (Cázares, 2002), por mencionar algunos de ellos. Sin embargo, podemos encontrar antecedentes que nos llevan hasta los tiempos de los grandes filósofos de la antigüedad como Aristóteles, Sócrates y Platón.

El nuevo siglo enfrenta a las personas a cambios vertiginosos, demandas que se complejizan, nuevos mandatos sociales y exigencias de un mundo globalizado. Esto promueve la incesante necesidad de una educación continua que permita a los adultos mantener un proceso de aprendizaje a través del cual se puedan encontrar soluciones y nuevas rutas para resolver estas demandas.

Se hace cada vez más evidente que el proceso educativo requiere que el hombre desarrolle la capacidad de aprender por sí mismo, incluso por fuera de los ámbitos formales de educación como lo es la escuela, universidad, instituto, etc. Cuando una persona adulta se propone aprender algo por su cuenta, se enfrenta al proceso de aprendizaje autodirigido, lo cual en ocasiones no es fácil de lograr.

En la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V, 2007), se identifica al aprendizaje de los adultos como una clave para enfrentar el siglo XXI. La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, subraya la vital importancia de la educación y el aprendizaje de adultos, identificando su potencial «para fomentar el desarrollo

ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia» (UNESCO, 2007).

Para comprender más acerca del aprendizaje autodirigido, podemos encontrar que para Brockett (Fierros, 2007), “la autodirección en el aprendizaje no significa necesariamente aprender en aislamiento. Lo que significa es que el aprendiz asume la responsabilidad primordial y el control acerca de las decisiones sobre la planificación y la evaluación de la experiencia.”

Por otro lado Knowles (2001), es más detallado en su descripción: “El aprendizaje autodirigido es un proceso en que los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, identificación de recursos humanos y materiales necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje adecuadas y la evaluación de resultados de aprendizaje”.

En ambos casos, los autores destacan como requisito para progresar en la tarea educativa, no sólo la actividad del estudiante sino, fundamentalmente, sus decisiones sobre qué y cómo aprender.

Se cree que otro factor determinante para que una persona mantenga una conducta autorregulada, autodirigida en el proceso educativo, es la motivación. La mayoría de los docentes, padres de familia y autoridades educativas, según Fierros (2007), dan por sentado que el alumno tiene o debe tener la fuente de motivación para su proceso de formación, pero sin duda, la carencia de

motivación, la apatía ante el estudio es uno de los principales problemas en los sistemas educativos a nivel mundial.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de los adultos que mantienen un sistema autodirigido, es importante determinar en qué grado influye el sentirse motivados para alcanzar sus propias metas. De manera paralela, el interés de esta investigación incluye determinar si la autoestima juega un papel determinante en el aprendizaje autodirigido en adultos. Cuando una persona se propone alcanzar una meta, ¿es necesario que primero crea que es capaz de lograrla, reconocer dentro de sí mismo las habilidades, los recursos necesarios para obtener lo que se ha propuesto?

Es entonces indispensable, investigar en qué medida influyen tanto la motivación como la autoestima para mantener un proceso de aprendizaje autodirigido, alcanzar metas de formación manteniendo un control sobre sus conductas y actitudes de tal manera que alguien sea capaz de aprender por sí mismo, resolver sus problemas, enfrentar circunstancias dentro y fuera de la escuela que no trunquen su desempeño formativo.

La presente investigación pretende determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables y si ésta, es una relación directa. Para ello, se aplicaron una serie de cuestionarios a una muestra de la población de estudiantes de Prepanet del ITESM Campus Sonora Norte.

Los resultados que se obtuvieron dan luz para conocer las interrelaciones entre estos factores y entender como les permite a su vez desarrollar habilidades autorregulatorias que los dirijan hacia una mejor calidad de vida.

Capítulo1. Planteamiento del Problema

1.1 Contexto

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo determinar si existe una relación entre la motivación y el aprendizaje autodirigido en adultos que estén cursando estudios de Prepanet, el cual es un programa de preparatoria en línea ofrecido por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con el propósito de ayudar a combatir el rezago educativo en el país. El programa es apoyado por estudiantes del Tecnológico de Monterrey, que cursan la materia de Formación social, cuyo proyecto es brindar un servicio social. Los cursos de Prepanet se basan en un modelo educativo mixto, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea se conjuga con actividades de reforzamiento presencial (Tecnológico de Monterrey, 2008a).

La población de estudiantes de Prepanet que sirvió de muestra para esta investigación, estaba realizando sus estudios en la modalidad en línea, habiéndose inscrito para ello en el Centro Comunitario Solidaridad en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Dicho centro se estableció gracias a un convenio entre el Gobierno Municipal de Hermosillo y del ITESM Campus Sonora Norte.

Este esfuerzo forma parte de una gran red de Incubadoras Sociales que el Tecnológico de Monterrey promueve a lo largo del territorio nacional, enfocándose en tres grandes áreas: Infraestructura comunitaria básica, Área Educativa y Capacitación a Microempresas.

Hasta el día de hoy, existen 20 Incubadoras Sociales en operación en el país, las cuales atienden a 464 microempresas en 18 estados, aunadas a los 1729

Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA) en la República Mexicana, formando, con ello, parte del compromiso que el Tecnológico de Monterrey estableció en su Misión 2015.

Las instalaciones de Incubadora Social en el Centro Comunitario Solidaridad fueron facilitadas y adecuadas por el municipio, mientras que el mobiliario, programas y personal que opera el lugar son proporcionados por el Tecnológico de Monterrey.

En este lugar se involucran alumnos del Campus Sonora Norte, realizando su servicio social comunitario y sus prácticas profesionales, al ejecutar las funciones de asesoría y tutoría de alumnos y empresarios locales que soliciten estos servicios.

Los objetivos que persigue la Prepanet en el Tecnológico de Monterrey son:

- Impulsar el desarrollo humano, social y económico, por medio de un proceso de educación en línea atendiendo las necesidades de las regiones.
- Contribuir a atender la demanda de educación media superior en el país.
- Formar personas que al concluir su bachillerato tengan mejores posibilidades de empleo y contribuyan al desarrollo económico de sus comunidades.
- Formar a los alumnos del Tecnológico de Monterrey como ciudadanos que contribuyan a mejorar la educación de México.

Para tener una idea más clara de los estudios que deben realizar los alumnos que optan por esta modalidad se presentan las características del plan de estudios a continuación:

- Se compone de 33 materias cursadas de manera tetramestral.
- Existen tres períodos académicos al año.

Enero - Abril

Mayo - Agosto

Septiembre - Diciembre

- La pretensión es que se cursen de 2 a 5 materias por tetramestre.
- Los exámenes se presentan en modalidad en línea.
- El certificado es otorgado por parte del Tecnológico de Monterrey.

El perfil de alumnos a quien se dirige es, a personas que por su situación geográfica, económica o sociocultural no les ha sido posible cursar estudios de bachillerato. Estas personas deben mostrar gran interés por su desarrollo personal y profesional.

Entre los alumnos que actualmente estudian en Prepanet se encuentran amas de casa, adultos mayores, obreros, individuos sin acceso a una preparatoria en su comunidad, personas con discapacidad y también las hay con recursos económicos limitados.

El Tecnológico de Monterrey es considerado como una institución privada que ofrece una formación científica y tecnológica de alto nivel, que tiene como Misión a alcanzar en el año 2015:

Formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

A través de sus programas educativos y de investigación y desarrollo el

Tecnológico de Monterrey forma personas y transfiere el conocimiento para:

- Promover la competitividad internacional de las empresas con base en el conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y el desarrollo sostenible.
- Desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada.
- Crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para contribuir a la generación de empresas.
- Colaborar en la profesionalización de la administración pública; y analizar y plantear políticas públicas para el desarrollo del país.
- Contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad con modelos y sistemas innovadores para mejorarla en lo educativo, social, económico y político.

Con esta misión, el ITESM y la comunidad que en torno a él se forma se comprometen a contribuir al desarrollo de la sociedad. (Tecnológico de Monterrey, 2008b).

En el proceso de esta investigación se encuestó a un grupo de adultos que se encontraba cursando un tetramestre en Prepanet. En ese momento se tenían

registrados alrededor de 70 alumnos inscritos en este programa de modalidad en línea.

La mayoría de los alumnos inscritos a este programa son originarios de la ciudad de Hermosillo, Sonora, pero también hay personas que radican en otras ciudades del Estado, como Nogales, Ciudad Obregón, Guaymas, así como del estado de Baja California Norte.

¿Qué es lo que motiva a estas personas a integrar a su vida diaria, un rol más a la dinámica de su vida? ¿Estas personas comparten algún perfil personal que los impulse a tomar la decisión de continuar con un aprendizaje autodirigido?

Estas interrogantes nos llevan al análisis del siguiente paso: la definición del problema.

1.2 Definición del problema

Existen ciertos factores que se asocian como característicos del aprendizaje autodirigido en adultos. Se mencionan cuatro variables como de mayor nivel de influencia, a saber: “habilidades técnicas con respecto al proceso de aprendizaje; grado de familiaridad con el tópico de estudio; su sentido personal de competencia como aprendiz; su compromiso de aprender en ese momento de su vida” (Cázares 2002, p. 72). Estas variables refuerzan la autodirección en el aprendiz, sin embargo, no se puede dejar de lado otros factores que también pueden influir de manera determinante en este proceso. Tal es el caso de la motivación y la autoestima.

En el caso de la motivación, se considera como una de las variables psicológicas más importantes del aprendizaje. Ésta se vuelve importante cuando

las conductas que se pretenden conseguir son de competencia o dominio, o bien que se requiere mayor profundización (Tapia y López, 1998).

La motivación se considera como una variable que puede determinarse de carácter intrínseco y extrínseco. El concepto de motivación extrínseca responde a un patrón conductual que busca obtener un beneficio o recompensa, ya sea material, social, emocional o de otro tipo. Esto significa, que la tarea en sí misma no tiene valor, lo adquiere en la medida en que a través de ella se puede obtener una recompensa que es significativa para la persona. La motivación intrínseca revela un interés propio en la tarea, en la cual reside la recompensa en sí misma, el hecho de realizar esa acción en sí mismo ofrece un significado para la persona.

Se considera que la motivación facilita el proceso de aprendizaje, aunque no es indispensable para que este se desarrolle. Woolfolk (1996, p. 58), menciona que “en la motivación influye el hecho de que la persona tenga la creencia y la confianza de que posee la capacidad para abordar y realizar la tarea con un mínimo de probabilidades de éxito”.

En este sentido, se asocia a la motivación el elemento de la autoestima, de la cual existen múltiples definiciones; Kubli (2005), señala que la autoestima es la forma en que la persona se percibe a sí misma como un ser con valía, que puede calificarse a si misma con alta o baja estima. Es la capacidad de sentir agrado por uno mismo, de considerarse como una persona que tiene los recursos para salir adelante o para aprender a desarrollarlos. El grado de satisfacción con uno mismo se relaciona con la manera en que se perciben las experiencias vividas, tanto de éxito como de fracaso.

Así pues, el problema de investigación se centra en determinar hasta qué punto existe una relación entre variables como la motivación y la autoestima con respecto al aprendizaje autodirigido en personas adultas. Interesante será detectar los motivos que llevan a un adulto a continuar su proceso de desarrollo académico y si existe algún perfil o características personales que determinen el nivel de autoestima que poseen.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que este proyecto formula son:

- 1) ¿Qué grado de relación existe entre el nivel de autodirección mostrado y variables asociadas a la persona tales como; la autoestima y la motivación?
- 2) ¿Qué tipo de relación se presenta entre el grado de autodirección mostrado por la persona y su grado de autoestima?
- 3) ¿Qué tipo de relación se presenta entre el grado de autodirección mostrado por la persona y su grado de motivación?

Hipótesis.

Hipótesis 1:

HA: Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

H0: No existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

Hipótesis 2:

HA: Existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima.

H0: No existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima.

Hipótesis 3:

HA: Existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de motivación.

H0: No existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de motivación.

1.4 Objetivo General

El objetivo general fue determinar el grado de relación entre el nivel de autodirección mostrado por los alumnos de Prepanet y el grado de autoestima y motivación que poseen, a través de una muestra del 70% de la población actual de alumnos inscritos en dicho programa, en ese momento.

1.4.1 Objetivos específicos

- a) Indagar el nivel de autodirección de la muestra de la población de estudiantes de Prepanet del Centro Comunitario Solidaridad del Tecnológico de Monterrey, ubicado en Hermosillo, Sonora.
- b) Determinar los factores que motivan o desmotivan a los alumnos.
- c) Determinar los factores de autoestima que están presentes en los alumnos encuestados y obtener el rango de autoestima que posee cada uno de ellos.

1.5 Justificación

El desarrollo de una sociedad está relacionado con el conjunto de conocimientos de toda su población, así como su aplicación en los diversos

sectores productivos (Jabonero, 2001). El aprendiz autodirigido, es aquel que asume la responsabilidad de su aprendizaje, y por ende, quien posibilita el desarrollo no sólo de su persona, sino de su realidad inmediata.

Tal como da a conocer la UNESCO (2007), en la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, subraya la vital importancia de la educación y el aprendizaje de adultos, identificando su potencial «para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia».

Es de vital importancia entonces, determinar los factores y las variables pedagógicas, sociológicas y psicopedagógicas que permiten, favorecen y hacen posible la autodirección en el aprendizaje de los adultos.

A través de esta investigación se espera contribuir a la identificación del grado de relación de las variables claves, como son el aprendizaje autodirigido, motivación y autoestima. Al investigar sobre ellas e identificarlas, es posible lograr entender su naturaleza, y así contribuir a que otras personas puedan desarrollar y potenciar habilidades de aprendizaje autónomo que coadyuven en el logro de las diferentes metas de la vida.

1.6 Beneficios esperados

Esta investigación buscó obtener un mayor conocimiento sobre el grado de participación que existe entre las variables de la autoestima y la motivación, en este tipo de aprendizaje. Se intentó identificar en qué medida la motivación y la

autoestima influyen para desarrollar habilidades autorregulatorias, para colaborar en aumentar el logro académico o de metas de formación a partir de estimular estos factores.

Se debe entender que los procesos que dan origen a la motivación y a la autoestima no sólo se basan en procesos individuales, sino también en procesos interpersonales y sociales, los cuales pueden también coadyuvar en el logro del aprendizaje en adultos.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

Este proyecto de investigación tomó una muestra poblacional de alumnos que cursaban sus estudios de preparatoria en Prepanet inscritos a través del Centro Comunitario solidaridad en el Tecnológico de Monterrey Campus Sonora Norte, en Hermosillo, Sonora, México.

Se determinó el perfil autodirigido de los alumnos en cuestión, para así relacionarlo con el nivel de motivación y autoestima que se detectó en ellos a través de los instrumentos de medición, tales como:

- CIPA+ (Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido)
- Escala de Autoestima de Rosenberg
- Escala de Motivación de Steers, R. y Braunstein, D.

Fue indispensable contar con herramientas de medición fiables, además de tener un modelo que ayudó a validar los resultados encontrados.

Una de las posibles limitantes que se encontró en el transcurso de la investigación fue la disponibilidad de tiempo de las personas que fueron encuestadas o examinadas para determinar los rangos de las diversas variables a

medir. Algunas de estas personas residen en la ciudad o tienen que presentarse personalmente en el Centro Comunitario donde se les facilita el acceso a computadoras para que realicen las actividades en línea, sin embargo un determinado número de alumnos lleva de manera virtual sus materias desde otros puntos o desde casa, o bien, se encuentran en otras ciudades del estado de Sonora o en el estado de Baja California Norte.

Se intentó implementar un método para obtener una respuesta favorable por parte de los alumnos y tener un manejo adecuado de la información que se obtuvo.

Por otro lado, el número de alumnos que cursaron este programa no proporcionó una muestra muy amplia, por lo que los resultados quizás no puedan generalizarse con un rango alto de confiabilidad.

Capítulo 2. Fundamentación teórica

Antes de dar inicio al proceso de investigación, es necesario dejar en claro los conceptos básicos que fueron utilizados en el transcurso de la misma, los cuáles son: aprendizaje autodirigido, motivación y autoestima.

Esta investigación tuvo como interés determinar la relación existente entre estas variables, en las personas que se encuentran en una etapa adulta del desarrollo. Según menciona Cabello (2002), el desarrollo no es sólo un proceso biológico, también es algo que depende de múltiples factores psicológicos, sociales, culturales. El proceso de aprendizaje en el adulto por lo tanto es multidimensional y multidireccional.

Para fines de este proyecto, se tomó la dimensión de la personalidad y dentro de ella dos procesos básicos, la motivación y la autoestima, como variables que están ligadas a promover y facilitar el aprendizaje autodirigido en adultos.

En cuanto al concepto del aprendizaje de adultos, Knowles (2001), lo define como el proceso por el que los adultos obtienen conocimientos y destrezas.

La motivación es un concepto que describe las fuerzas que actúan sobre, o dentro de, un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de éste. Además, como señala Petri (1991), también se puede utilizar el término "motivación" para explicar y entender las diferencias en la intensidad de la conducta.

Por su parte, la autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, de cómo percibimos quienes somos, del valor que le damos al conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Ésta se

aprende, cambia y la podemos mejorar. Es a partir de los 5-6 años cuando se forma un concepto de cómo nos ven nuestros mayores, padres, maestros, compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que se van adquiriendo.

Así pues, se busca verificar la relación que existen entre estos tres conceptos, qué tipo y nivel de correlación tienen entre sí para dar paso a la autodirección en el aprendizaje en el adulto.

Con el fin de comprender con mayor profundidad estos conceptos y la relación entre ellos, se presenta un recorrido por los antecedentes involucrados en el concepto y desarrollo de teorías y modelos que diferentes autores han diseñado para tratar de comprender y explicar el proceso de aprendizaje autodirigido, así como lo referente a las variables de motivación y autoestima.

2.1 Antecedentes

Es posible encontrar diferentes y variadas teorías y modelos que han tratado de explicar el proceso del aprendizaje autodirigido, y en muchas de ellas se asocian otras variables que lo acompañan o lo hacen posible. A continuación se presenta una mirada retrospectiva sobre las concepciones de este proceso en el siglo XX y XXI.

2.1.1. El aprendizaje autodirigido.

El concepto del aprendizaje autodirigido en el proceso de la educación para adultos se ha ido desarrollando y modificando a través de la historia. En el siglo XIX, desde el año de 1887, como lo señala Cázares (2002), Hosmer ya utilizaba el concepto de autoeducación, mientras que en la década pasada, Candy en 1991, hace referencia al aprendizaje continuo como un proceso donde los adultos

manifiestan sus atributos personales de autonomía y automanejo de sus esfuerzos de aprendizaje.

Como señala Cázares (2002), en la década de los 70's Knowles, ofrece una concepción de la autodirección que determina las fases de un proceso de aprendizaje. Tough en 1979, fue de los primeros en tratar de entender a las personas orientadas hacia el aprendizaje. Su Teoría de la Comprensión de la Autodirección, encontró que los aprendices asumen la responsabilidad de planear y dirigir sus actividades.

En la década de los 80, Spencer y Mohcker, realzan la importancia del medio ambiente o contexto para favorecer el aprendizaje autodirigido. En los 90's se proponen diversos modelos para entender el proceso y algunas de sus variables. La teoría del Constructivismo señala que la autodirección no es una cualidad que existe en la persona, o en la situación de independencia, sino el resultado de la interacción de la persona con una situación (Cázares, 2002).

Según comenta Cázares (2002), Merrian y Caffarella, en 1999 señalan que el aprendizaje autodirigido alcanza tres grandes metas son:

1. Aumentar la habilidad del aprendizaje adulto para ser autodirigido.
2. Fomentar la transformación del aprendizaje como un aspecto central en el aprendizaje autodirigido.
3. Promover el aprendizaje libre y la acción social como parte integral del aprendizaje autodirigido.

En cuanto a los modelos que tratan de explicar no sólo el concepto sino cómo se comporta y sus relaciones, existen tres grandes grupos de modelos:

Tabla 2.1

Tipos de modelos del aprendizaje autodirigido

TIPO DE MODELO	DESCRIPCIÓN	AUTORES
MODELOS LINEALES	Explican que el aprendiz se mueve en una serie de pasos para obtener sus metas de aprendizaje de manera autodirigida (Meta1).	Tough (1966-67) Knowles (1990)
MODELOS INTERACTIVOS	En el proceso de enseñanza hay diversos factores además de la habilidad del aprendiz, como características de personalidad, oportunidad que brinda el ambiente, procesos cognitivos y el contexto del aprendizaje.	Spear (1988) Brockett y Hiemstra (1991) Garison (1997)
MODELOS INSTRUCCIONALES	Pueden ser utilizados como un marco de referencias, por docentes que deseen integrar métodos de autoaprendizaje a sus programas y actividades.	Grow (1991) Hammond y Collins (1991)

Cázares (2002)

Hay investigaciones que relacionan el aprendizaje autodirigido con otras variables como responsabilidad, características personales, factores ambientales, etc. Este tipo de investigaciones están bajo el enfoque del Modelo Interactivo.

2.1.2. La motivación

En cuanto la motivación, existen muchas teorías que tratan de explicar las causas del comportamiento humano. Según señala Barberá y Mateos (2000), la motivación es el proceso psicológico más estrechamente ligado a la acción, independientemente del marco teórico del que se estudie, ya sea cognitivo, conductista o dinámico.

A lo largo del siglo XX se han desarrollado múltiples teorías sobre la motivación, ya sea de corte psicológico, administrativo o de otras índoles.

Una de estas teorías, que data de la década de los cuarenta, a cargo de Hull, determina que la motivación funciona a través de dos conceptos básicos: el impulso y el incentivo. Esta teoría tiene como marco teórico el conductismo (Barberá, 2002).

La teoría de Hull es importante en la historia de la psicología, ya que es la primera interpretación empíricamente demostrable de la motivación y aunque ha sufrido modificaciones por sus seguidores, ha sido dominante durante la primera mitad del siglo XX para la investigación teórica y aplicada.

Ahora bien, las teorías cognitivas, tratan de explicar el proceso de la motivación dentro de series alternativas de consistencia/inconsistencia como características principales. El contenido motivacional que se pretende conocer cambia motivos básicos versus motivos secundarios, así como el diseño general

de la investigación como lo es el laboratorio animal versus observación y registro de reacciones humanas. Se tiene una visión mecanicista ya que consideran que la motivación se basa en una alternancia dinámica entre el equilibrio inicial o consistencia y el desequilibrio posterior o inconsistencia. El sujeto se motiva entonces, para recuperar su estado anterior (Garrido, 2000).

Los autores más reconocidos de las teorías cognitivas sobre la motivación son: la teoría de la disonancia de Festinger en 1957; la de la reactancia psicológica de Brehm en 1966; el modelo de autopercepción de Bem en 1972 o la teoría de la equidad de Adams en 1965 y Homans en 1961.

Entre las explicaciones cognitivas de la motivación humana, una de las que ha tenido mayor impacto se basa en destacar el papel que las expectativas y valencias, en tanto conceptos anticipatorios a la acción, ejercen sobre el nivel de esfuerzo o tendencia motivacional asignado a determinadas conductas. Una serie de modelos, desarrollados por Atkinson en 1957, Feather en 1959 o Vroom en 1964 y aplicados a ámbitos muy diversos, se pueden agrupar en torno a la denominación común de teorías de expectativa/valencia ó E/V, (Barberá, 2002).

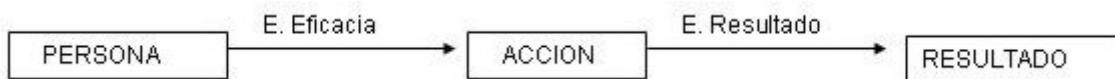
Para Vroom (Barberá, 2000), la motivación es el resultado de multiplicar: la valencia, la expectativa y la instrumentalidad.

La valencia representa el nivel de deseo de una persona por alcanzar determinada meta u objetivo. La expectativa es la convicción que posee la persona de que el esfuerzo depositado en su trabajo producirá el efecto deseado. Y la instrumentalidad, es el juicio que realiza la persona de que una vez realizado el trabajo, la organización la valore y reciba su recompensa.

Por su parte, la teoría de la autoeficacia señala que la autopercepción de eficacia para el logro de los objetivos son factores que motivan el comportamiento (Bandura, 1997). Ejemplos de re-elaboración de los parámetros E/V están en las propuestas de Bandura (1997), al diferenciar tipos específicos de expectativas.

Tabla 2.2.

Clasificación de expectativas propuesta por Bandura (1977)



(Barberá, 2000)

Tanto la noción de expectativa de eficacia de Bandura como la de expectativas de R-C, Resultado-Consecuencia de Heckhausen, generaron importantes repercusiones en la interpretación psicológica de la motivación. Bandura, desarrolló el concepto de auto-eficacia, incidiendo en el papel motivador que tiene la percepción de uno mismo como agente capaz de llevar a término determinadas acciones (Bandura, 1997).

En resumen, a partir de la década de los sesenta hubo una serie de modelos que intentaron explicar las estrechas relaciones entre factores motivacionales y conducta. Muchos de estos modelos y teorías son consideradas reactivas, esto es, que la motivación es reacción a una causa. Sin embargo, también existe la contraparte, en donde el planteamiento se da bajo una perspectiva activadora, que se caracteriza principalmente por las propiedades de espontaneidad y propositividad. A continuación se presenta una tabla con la información básica de estudios realizados sobre las características motivacionales y sus autores.

Tabla 2.3. Investigadores y características motivacionales estudiadas.

AUTOR(ES)	
Berlyne (1960)	<p>Estudios aplicados al ámbito educativo. Inciden en las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad, que poseen determinadas actividades, en tanto determinantes del interés motivacional.</p> <p>Depende de la medida de las propiedades colativas (novedad, complejidad, imprevisibilidad) para que estos estímulos provoquen curiosidad y lleven a la exploración y manipulación de objetos para su mejor conocimiento.</p>
Csikszentmihalyi (1975)	<p>Introduce el término flujo. El origen de la motivación intrínseca no depende sólo de las propiedades colativas que posean determinados objetos sino de una adecuación equilibrada entre competencia del individuo y el reto implicado en la tarea. Cuando los retos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad. Si, por el contrario, las habilidades superan con creces los retos, el individuo se mostrará aburrido y, por ende, poco motivado.</p>
White (1959)	<p>Nociones de autocompetencia, la cual es la necesidad de ser efectivo por uno mismo, no por una presión externa. Esto está muy ligado a la motivación intrínseca.</p>
Deci y Ryan (1985)	<p>Nociones de autodeterminación. Es una tendencia que conduce a la gente a involucrarse en comportamientos de interés, en lugar de percibirlo como obligación.</p>
Bandura (1982)	<p>Nociones de autoeficacia, relacionada con las creencias que todo individuo posee acerca de sus propias capacidades.</p>
Nuttin (1985)	<p>Nociones de acción personalizada, donde la persona elabora dentro de sí una forma determinada de ser, congruente a sus valores y creencias.</p>

Barberá (2002).

Cada uno de estos conceptos intenta definir, de manera precisa, la naturaleza de la motivación intrínseca. La idea de que gran parte de la motivación humana acontece de modo espontáneo, obedeciendo al interés intrínseco por ejercitar las propias habilidades o por poner a prueba la capacidad de intervención sobre el entorno, constituye un avance considerable y ha enriquecido, de forma sustantiva, el papel que desempeña la subjetividad en el desarrollo de la actividad psicológica (Reeve, 2002). También, ha sido decisiva la incorporación de la intencionalidad y del libre albedrío para valorar la propia conducta y juzgar las acciones de los demás.

Sin embargo, la psicología cognitiva se ha dedicado a analizar preferentemente el papel crucial que el conocimiento: disonancia, expectativas, atribuciones causales; y la voluntad: mecanismos de regulación y modos de control de la acción, ejercen sobre la motivación y sobre la actividad humana hasta el punto de sostener, no sólo con argumentos teóricos sino también con evidencia empírica, que un factor intelectual como la anticipación de metas futuras puede ser decisivo en la evaluación del nivel de esfuerzo y de las reacciones del comportamiento.

Un balance general sobre el estado del arte en psicología de la motivación revela como rasgos prioritarios el predominio actual de la investigación aplicada, con especial incidencia en los ámbitos educativo y laboral (Garrido, 1996). La psicología educativa reclama la importancia de los procesos motivacionales en la acción formativa y las interacciones específicas que acontecen entre motivación y rendimiento académico. Se reconoce, que la mayor parte de las actividades

humanas son tan complejas, sus motivaciones tan diversas y tan plurales los factores que en ellas intervienen, que resulta muy difícil aglutinar en un único paradigma explicativo toda esta complejidad (Barberá, 2002)

En lo que respecta a las pruebas para medir la motivación, existe una llamada SMAT, Test de Motivaciones en Adolescentes, va dirigida a jóvenes entre 12 a 17 años. Este test mide 10 dimensiones o rasgos de personalidad asociados a la motivación.

Hay otras pruebas que al medir rasgos de personalidad, se obtiene entre esos rasgos indicios de motivación intrínsecas o extrínsecas, De ellas se desprenden rasgos como nivel de pertenencia al grupo, reconocimiento o recompensa social, nivel de aspiración, hábitos, actitudes, sensación de seguridad, entre otros, los cuales son medidos de manera independiente o en conjunto por diversas pruebas de personalidad, pero que no se enfocan exclusivamente a indagar todos o parte de los procesos de la motivación, como es el caso de la prueba 16 PF de Catell (Mannasero y Vázquez, 1998).

Durante las últimas décadas se han divulgado estudios sobre la motivación relacionándola a diferentes factores de vida, entre ellos en el área educativa. Durante la investigación documental se encontró un estudio que utilizó dos de las variables que interesan al presente proyecto.

Dicho estudio fue realizado por Sancho (2002), y otros autores de la Universidad de Jaume en España, el cual se centró en el Análisis de la Motivación para el Estudio en Adultos Mayores, teniendo como objetivo determinar la influencia de variables sociodemográficas, mostradas como relevantes en estudios

anteriores, entre las que destacan; sexo, edad, estudios previos, (por mencionar algunos), en el nivel de motivación para el interés y seguimiento en un programa de estudios universitarios.

En ese estudio se aplicó un cuestionario que denominaron E.M.E (Escala de Motivación para Envejecentes), a una muestra de 96 adultos de la tercera edad, encontrando que el nivel de motivación no se ve alterado por el hecho de envejecer, tanto los adultos más mayores como los más jóvenes mantuvieron un nivel alto de motivación para aprender. Se encontró un ligero aumento en la motivación de mujeres que en la de hombres.

En el estudio que realizó Sancho (2002), se concluyó que el apoyo social es un factor que favorece la participación de los alumnos. Encontrándose también que la jubilación no conlleva a la disminución de la motivación para la realización de actividades socioeducativas.

2.1.3. La autoestima

"El peor de los males que le puede suceder al hombre es que llegue a pensar mal de sí mismo", escribió Goethe (Proverbias, 2007). La autoestima se ha llamado de diferentes maneras, según la perspectiva con la que se le contemple, pero en su conjunto, es básicamente un estado mental.

Es la valoración positiva o negativa de nuestro ser, la cual se aprende, cambia, se le puede mejorar y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo, asimilando e interiorizando durante nuestra vida.

Algunos la han visto como un proceso evolutivo psicodinámico. Otros, la enfocan desde la perspectiva cognitiva-conductual, en términos de diversas estrategias de afrontamiento. El enfoque de psicología social, la estudia en términos de actitudes; otros se han centrado en las dimensiones experimentales de la autoestima, como en la psicología humanista (Reasoner, 2000).

La persona no nace con un concepto de lo que ella es, sino que éste se va formando y desarrollando progresivamente, de acuerdo a sus experiencias y como las percibe. Los seres humanos formamos nuestra visión predominante del mundo alrededor de los cinco años de edad. La autoestima se desarrolla a lo largo de la vida mediante la internalización, a medida que se forma esa imagen de uno mismo que se lleva en el interior. Se hace a través de las experiencias con otras personas y las actividades que se realizan.

Esto tiene una enorme importancia, ya que de la valoración que uno haga de sí mismo dependerá lo que haga en la vida y su participación en ella. Además, condiciona el proceso de desarrollo de las potencialidades humanas y también la inserción de la persona dentro de la sociedad.

Como señala González-Pineda (1997), el autoconcepto se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo, determinada por información tanto externa como interna, juzgada y valorada por la persona. Esto le brinda la percepción de quien es él o ella, sea real o distorsionada, mientras que la autoestima tiene una connotación valorativa, esto es, si le gusta o no, quien es como persona.

La autoestima, bajo esta perspectiva está vinculada al autoconcepto ideal que tiene la persona de sí misma, de lo que le gustaría ser y también de lo que a

los demás les gustaría que esa persona fuera. Para la persona tiene un gran valor lo que opinen las personas cercanas a él o ella.

Entonces cuando existe una diferencia significativa entre la autoimagen percibida y la ideal, hay una gran probabilidad de que esto genere ansiedad en la persona, llevándola al descontento. Una positiva valoración de la autoimagen es cuando lo percibida no es tan diferente de lo ideal.

La autoestima, es aprender a quererse y respetarse, es algo que se construye o reconstruye por dentro. Esto depende, también, del ambiente familiar en el que la persona se desenvuelva y los estímulos que éste pueda brindarle.

Gómez (1999), con casi cien trabajos en España, sobre el autoconcepto, llega a la conclusión de que los términos autoconcepto, autoestima, autoimagen, autovalor, son utilizados indistintamente en muchos de los trabajos y en general se definen como el sentimiento general de bienestar de una persona.

El comportamiento de los aspectos de la autoestima se manifiesta en conductas como asertividad, capacidad de recuperación, decisión y respeto a los demás. Así, la autoestima es difícil de definir por esas múltiples dimensiones. La Asociación Nacional para la Autoestima, en Estados Unidos (NASE, por siglas en inglés), define así la autoestima: "La experiencia de ser capaz de responder a los desafíos de la vida y ser digno de felicidad" (Reasoner, 2000, p. 12).

La otra parte importante es la forma en cómo se puede detectar qué nivel de autoestima tiene una persona. Existe una gran diversidad de instrumentos y escalas para la medición de la autoestima, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 2 .4. Instrumentos que miden la autoestima

TEST	DESCRIPCION	AUTOR/AÑO
<i>Student Self-Concept Scale, SSCS</i>	Basada en la teoría de autoeficacia, se diseñó para evaluar tres áreas del autoconcepto: académica, social y autoimagen. Esta escala esta dirigida a estudiantes de escuela básica y secundaria.	Gresham y otros. 1993.
<i>Personal and academic Self-Concept Inventory, PASCI</i>	Escala que mide autoestima en alumnos de secundaria y universidad. Diseñada en base a otros instrumentos. Consta de una escala de autoestima y seis escalas adicionales de facetas específicas de la autoestima.	Fleming y Whalen. (1990)
<i>The Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)</i>	Es una escala que incluye cinco subescalas relacionadas con el yo físico, el moral, el personal, el familiar y el social.	Bishop y otros (1997),
<i>Dimensions of Self-Concept DOSC</i>	Escala construida para medir 5 dimensiones del yo académico: nivel de aspiración, ansiedad, satisfacción académica, identificación versus alienación y liderazgo.	Gribbons y otros (1995),
<i>Self-Concept Inventory Smith-Stanley.</i>	Diseñada para medir actitudes evaluativas hacia el yo social, académico, familiar y áreas personales de la experiencia. Puede ser grupal o individual. Tiene cuatro subescalas y una escala de mentira.	Smith-Stanley (1981)
<i>Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)</i>	Evalúa autoestima en jóvenes. Son 10 ítems que se centran en sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente.	Rosenberg, 1965

Grajales, T. y Valderrama, A. (2000).

Es interesante darse cuenta de la importancia que estos conceptos han ido alcanzando en el contexto internacional en los últimos tiempos, tomando como referencia la revisión de la base de datos ERIC, bajo los términos *self-esteem* y *self-concept*, en la que aparecen, desde el año 1966, más de 20.000 títulos. (Grajales-Valderrama, 2000).

Una de las investigaciones recientes, muestran que mientras mayor sea la autoestima y autoconfianza de los estudiantes mejor será su rendimiento académico. Este estudio se llevó a cabo por el Departamento de Sociología de la Universidad del Valle de Guatemala, Espinoza (2006), quien investigó el *Impacto del Maltrato escolar en el Rendimiento Académico*, la autoestima se consideró un factor determinante dentro de la investigación. Se aplicaron diversas escalas y pruebas que permitieran determinar el nivel de diferentes variables a una muestra de 500 estudiantes de secundaria de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Guatemala.

Esto supone un importante respaldo para la presente investigación, ya que se determina un grado de validez a la posibilidad de encontrar positiva la relación que se investiga entre autoestima, motivación y aprendizaje autodirigido, de tal manera que las dos primeras impacten en la aparición y mantenimiento de la última variable.

2.2 Marco Teórico

Tal como se mencionó anteriormente, hay investigaciones que relacionan el aprendizaje autodirigido con otras variables como responsabilidad, características

personales, factores ambientales, etc. Este tipo de investigaciones están bajo el enfoque del Modelo Interactivo.

La naturaleza de la presente investigación está ligada a un Modelo Interactivo del Aprendizaje Autodirigido, ya que busca encontrar el grado de relación que existe entre éste y los factores de motivación y autoestima de la persona.

Este proyecto de investigación se basa en la siguiente perspectiva del constructo del aprendizaje autodirigido; en cuanto al aprendizaje en personas adultas, es importante mencionar a Cabello (2002), quien señala que hay tres enfoques que deben tomarse en cuenta, estos son:

1. Aprendizaje según la andragogía.
2. Aprendizaje transformativo.
3. Aprendizaje autodirigido.

Este último, parte de que en el aprendizaje adulto se deben considerar no sólo las capacidades o habilidades intelectuales, sino los intereses, las expectativas, y los conocimientos, aunque éstos no son necesariamente académicos.

El aprendizaje autodirigido presenta tres clases de propósitos fundamentales: que el adulto desarrolle habilidades que le permitan autodirigir su aprendizaje, promover el aprendizaje emancipatorio y la acción social (Narváez, 2005).

En cuanto a la motivación, tomando en cuenta la perspectiva de la diferenciación entre teorías reactivas y de la activación, es la consideración de la

motivación intrínseca la que presenta al individuo activa y espontáneamente motivado, buscando evaluarse en tanto persona competente y con autodeterminación respecto del entorno (Palma, 2001).

Barberá (2002), señala que hay una tendencia que se vislumbra en los modelos motivacionales más recientes es el influjo del enfoque sistémico, según el cual el centro de atención no son los componentes motivacionales internos, ni tampoco los factores ambientales, sino las relaciones interactivas que, de forma continua, se producen entre las personas y el universo subjetivo que se construye socialmente.

La curiosidad, el afán exploratorio o el sentido de autodeterminación de la conducta son, en sí mismos, capaces de activar psicológicamente al individuo y el objetivo de tal actividad no consiste en restablecer la situación previa ni restaurar el equilibrio roto, sino guiar el comportamiento hacia caminos nuevos, desconocidos y desafiantes. Se abre paso una teoría general de la acción claramente separada del esquema tradicional alrededor de la conducta. Aquí es donde surge el concepto de la motivación intrínseca.

La definición de motivación intrínseca como señala Agüero (2007), plantea que gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva. Algunos investigadores se han interesado por analizar las propiedades específicas de algunos objetos, que los convierten en intrínsecamente motivantes.

Esta investigación comparte esta visión, en el cuál la personalidad en sí es parte de un sistema general y en la cual coexisten factores internos, ambientales

básicamente que interactúan de manera continúa. Tanto la motivación como el autoconcepto y autoestima son parte de este sistema, que los relaciona entre sí y con otras variables.

La autoestima está ligada al auto concepto el cual, se va modificando en las diferentes etapas de la vida. Ambas juegan un importante papel en la vida de las personas. Los éxitos y los fracasos, la satisfacción de uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales dependen en gran parte de estas variables.

Es por ello que en esta investigación se han escogido dos variables que conforman parte del constructo básico de la personalidad, que son la motivación y la autoestima como factores que están directamente relacionados con el aprendizaje autodirigido.

Capítulo 3. Metodología

El objetivo de esta investigación es determinar en qué medida influyen tanto la motivación como la autoestima para mantener un proceso de aprendizaje autodirigido, alcanzar metas de formación manteniendo un control sobre sus conductas y actitudes de tal manera que alguien sea capaz de aprender por sí mismo, resolver sus problemas, enfrentar circunstancias dentro y fuera de la escuela que no trunquen su desempeño formativo.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe algún grado de relación entre estas variables y si ésta, es una relación directa.

En este proceso de la investigación, una vez que se tuvo claro el fenómeno que es objeto de estudio, fue necesario seleccionar el enfoque metodológico que guió el proceso, las técnicas y procedimientos que permitieron obtener la información necesaria para realizar un proceso de análisis para buscar las respuestas a la hipótesis planteada (Aravena, 2006).

3.1 Enfoque metodológico

Para hacer posible la comprobación de la hipótesis planteada en esta investigación, se ha eligió utilizar el enfoque metodológico de tipo cuantitativo, a través del cual se realizó un estudio correlacional de diseño transeccional o transversal, el cual se caracteriza por realizar una recolección de datos en un momento o tiempo determinado, según señala D'Ancona (2001), que permita determinar en qué medida las variables de autoestima, motivación y aprendizaje autodirigido se relacionan entre sí.

El motivo que determina la elección de esta metodología, es que la investigación de corte cuantitativo no busca verificar las variables en sí, sino la relación que existe entre ellas, tal como se plantea en las hipótesis de esta investigación. Hernández Sampieri (2001), señala que toda observación, toda comprobación, toda experimentación, tiene como finalidad someter a prueba la relación expresada en el problema.

El enfoque cuantitativo ayudará a registrar, recolectar, analizar los datos sobre el nivel de autoestima, motivación y aprendizaje autodirigido que tienen alumnos de edad adulta de la muestra poblacional determinada para esta investigación, y la correlación que existe entre estas variables. Los alcances de dicha medición pueden ser variados, desde la búsqueda de simples descripciones a la búsqueda de complejas relaciones causales.

3.2 Método de recolección de datos

Un punto clave es el proceso de recolección de datos, pues de ahí se derivan los siguientes procesos que deberán realizarse en la investigación. Al elegir el método cuantitativo, como base para un estudio correlacional sobre las variables de motivación, autoestima y aprendizaje autodirigido, es necesario determinar primero los niveles que poseen los sujetos de investigación para determinar así la posible correlación que puede existir entre ellos.

Para ello es necesario, aplicar a los sujetos participantes pruebas específicas y estandarizadas que midan cada uno de los factores mencionados. La aplicación de estas pruebas se realizará a los alumnos de Prepanet que ofrece el

ITESM Campus Sonora Norte en modalidad en línea, a través del Centro Comunitario Solidaridad.

Inicialmente se pensó en la posibilidad de enviar vía correo electrónico la petición para colaborar en este proceso de investigación a estos alumnos, pero se tiene la experiencia previa por otras investigaciones realizadas que es muy baja el índice de respuesta de los alumnos ante este tipo de solicitudes. Es por ello, que se optó por elegir visitarlos en el módulo al que acuden para realizar sus estudios, la cual es una sala de cómputo que se les facilita para la interacción con los cursos, de tal manera que de forma presencial se pueda solicitar su apoyo para el proceso de recolección de datos de esta investigación.

La Coordinadora de Prepanet de Campus Sonora Norte estuvo de acuerdo en apoyar este proceso de investigación, por lo que se brindó la posibilidad de aplicar las pruebas estandarizadas y la encuesta en las instalaciones del Centro Comunitario. El trabajo de aplicación involucrará varias semanas para abarcar al porcentaje de la población requerido para la investigación

3.2.1 Las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La principal técnica utilizada para obtener información será la aplicación de instrumentos de medición, lo cual proporciona datos para determinar el grado de correlación entre las variables a investigar.

Se considera que la encuesta es la técnica que más se utiliza en la investigación cuantitativa en educación, Puede decirse que,

la encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una

consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular (Averana, 2006)

En este caso, se procederá a aplicar una encuesta autoadministrada, esto es, instrumentos de medición, en las cuales el participante lo que tiene que hacer es leerlas y contestarlas por sí solo, incluso en esta modalidad, se puede mandar la encuesta por correo tradicional o electrónico, sin embargo en este caso, habrá un moderador que puede resolver dudas, supervisar la entrega y devolución de las pruebas aplicadas, cuidando de no influir en la respuesta de los participantes. El uso de las pruebas servirá como indica Giroux (2004), para recopilar datos y para evaluar en este caso, las relaciones entre las variables de la investigación.

Los procedimientos para elegir los instrumentos para registrar el nivel de autoestima, motivación y aprendizaje autodirigido se basan en la confiabilidad de las pruebas, por lo que éstas deberán estar estandarizadas. También deberán elegirse en base a su tiempo de aplicación y facilidad en el manejo de los resultados.

En el caso del aprendizaje autodirigido, hay varios instrumentos que se utilizan en la actualidad para medir el perfil de autodirección en el aprendizaje, uno de ellos es el CIPA+, el cual será utilizado en este estudio.

Para medir la variable de autoestima se cuenta con la *Escala de Autoestima de Rosenberg* (Burns, 2001), que mide la percepción sobre la autoestima de la persona en el momento de realizarla. Son 10 reactivos que se responden en una escala Linkert de 4 puntos que va desde “muy de acuerdo” a “muy en

desacuerdo". Los resultados arrojan puntuaciones que permiten determinar niveles de autoestima baja, media y elevada.

La motivación es un proceso que contiene al igual que los anteriores, varios determinantes. Para medir esta variable se ha elegido la *Escala de Motivación*, que es un instrumento de Steers, R. y Braunstein, D. Este instrumento se basa en los planteamientos teóricos de David McClelland y está diseñado con la técnica de Likert. Contiene 15 ítems e intenta medir las necesidades de logro, poder y afiliación así como el nivel de motivación general. La calificación acorde con las normas establecidas permite obtener la puntuación de las necesidades predominantes; así el nivel general de motivación se ubica en categorías diagnósticas de alto, medio y bajo.

Para el análisis cuantitativo de estas variables se realizó una matriz de correlación de Pearson para obtener la prueba de hipótesis, ya que esta se utiliza para medir la relación y la fuerza o grado de asociación que hay entre dos variables cuantitativas.

Posteriormente, para comprobar si hay una evidencia estadísticamente significativa entre las dos varianzas de las muestras estadísticas obtenidas, se analizaron los datos a través de una Prueba F.

Esta prueba permite verificar si el valor de F de la muestra es mayor que el valor F crítico, y se espera que la diferencia de varianzas en las 2 muestras estadísticas o corridas analíticas sea estadísticamente significativa a un nivel de significancia de 0,05.

3.3 Definir el Universo

El universo poblacional del fenómeno de aprendizaje autodirigido son todas las personas que en edad adulta realizan alguna actividad educativa, formal o informal, que les permita obtener un aprendizaje de manera autodirigida.

En este proyecto de investigación se pretendió tener una muestra de población objetiva y determinada, ya que se logró encuestar a por lo menos el 70% más uno del grupo de adultos que eligieron un proceso formal de aprendizaje al cursar la preparatoria en su modalidad en línea de Prepanet impartido por el ITESM Campus Sonora Norte.

El perfil de los alumnos que estudian en Prepanet corresponde a personas que habiendo traspasado la edad para ingresar a una escuela preparatoria regular, desean continuar con sus estudios. La edad de los alumnos de Prepanet en Hermosillo, Sonora fluctúa entre 19 a 55 años de edad. Este programa está pensado para personas de escasos recursos, ya que se considera un programa de apoyo comunitario. Sin embargo, cualquier persona puede inscribirse a este programa educativo.

En estos cursos estaban inscritos alrededor de 76 alumnos que son originarios de la ciudad de Hermosillo, Sonora, pero también hay un número considerable de alumnos de otras ciudades del Estado, como Nogales, Ciudad Obregón, Guaymas, así como del estado de Baja California Norte.

El perfil del alumno que fue tomado en cuenta es que en el momento de la investigación se encontraba activo en el programa de Prepanet del centro Comunitario Solidaridad, así como ser una persona mayor de edad.

Capítulo 4. Análisis de Resultados.

En la presente investigación se aplicaron tres instrumentos de medición relacionados a las variables estudiadas, con la finalidad de obtener resultados estadísticos que permitan responder las hipótesis establecidas, las cuales se refieren a que exista o no, una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

Estos instrumentos de medición fueron aplicados a una muestra de 54 alumnos de un total de 76 que actualmente cursan Prepanet en la modalidad en línea, en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Esta muestra representa el 71% de la población total de alumnos. Cerca de un 20% de la población total de este programa no pudo ser encuestada pues son estudiantes foráneos, lo que dificultó aplicar las pruebas de manera presencial en las instalaciones del Centro Comunitario.

4.1 Aplicación de Instrumentos

Para aplicar las pruebas se visitó el Centro Comunitario Solidaridad, lugar donde los alumnos acuden para utilizar las computadoras que ahí se tienen para facilitar sus estudios, pues la gran mayoría de las personas que están inscritas son de un nivel socioeconómico bajo y no tienen una computadora en casa.

Se acudió al Centro Comunitario en diferentes horarios con la finalidad de localizar a los usuarios que acuden durante el día o la tarde según el horario de trabajo o actividades personales que tienen. Se les explicó a los alumnos de Prepanet que al contestar las preguntas estarían colaborando en un proyecto de investigación sobre el tema del autoaprendizaje.

Las pruebas que se aplicaron fueron las siguientes:

- CIPA+ (Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido).
- Escala de Autoestima de Rosenberg.
- Escala de Motivación de Steers, R. y Braunstein, D.

El instrumento de *CIPA+* (Cázares y Aceves, en prensa), es una escala que mide el nivel de aprendizaje autodirigido que la persona tiene de sí misma. Este puede ser aplicado a adolescentes y adultos. Consta de 41 ítems que pueden ser contestados a través de una escala tipo Linkert de 5 puntos y el total de las respuestas arroja un resultado que se establece en alguno de los 5 niveles, determinando así desde un perfil bajo hasta lo más alto en autodirección.

La *Escala de Autoestima de Rosenberg* (Burns, 2001), mide la percepción sobre la autoestima de la persona en el momento de realizarla. Son 10 reactivos que se responden en una escala Linkert de 4 puntos que va desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”. Los resultados arrojan puntuaciones que permiten determinar niveles de autoestima baja, media y elevada.

La *Escala de Motivación* es un instrumento de Steers, R. y Braunstein, D., que se encuentra en "A Behaviorally Based Measure of Manifest Needs in Work Setting" en *Journal of Vocational Behavior* en Octubre de 1976 (Robbins, 1998). Este instrumento se basa en los planteamientos teóricos de David McClelland y está diseñado con la técnica de Linkert. Contiene 15 ítems e intenta medir las necesidades de logro, poder y afiliación así como el nivel de motivación general. La calificación acorde con las normas establecidas permite obtener la puntuación

de las necesidades predominantes; así el nivel general de motivación se ubica en categorías diagnósticas de alto, medio y bajo.

4.2 Resultados de la aplicación de los instrumentos

Una vez que se aplicaron los tres instrumentos a la muestra poblacional de estudiantes de Prepanet en Centro Comunitario Solidaridad, se realizó la interpretación de resultados y el proceso estadístico que permitiera verter la información que se requiere para dar respuesta a la hipótesis presentada en esta investigación.

Con la finalidad de manejar la información de manera clara, se presentan los resultados de cada uno de los instrumentos de medición y posteriormente se expone el análisis de los mismos.

4.2.1 Resultados CIPA.

Los resultados generales que arroja el instrumento de CIPA+ se puede observar en la siguiente tabla:

No. de Alumnos	Puntaje	Nivel de Perfil Autodirigido
0	205-173	Bajo
0	172-140	Abajo del promedio
5	139-107	Promedio
17	106-74	Arriba del promedio
32	73-41	Alto

Tabla 4.1 Perfil Autodirigido de la muestra de Alumnos Prepanet. 2008.

Esto nos indica que el 9% de los alumnos de esta muestra obtuvieron un perfil autodirigido de nivel promedio, mientras que el 31% corresponde a un nivel arriba del promedio y el 60% posee un alto nivel de autodirección.

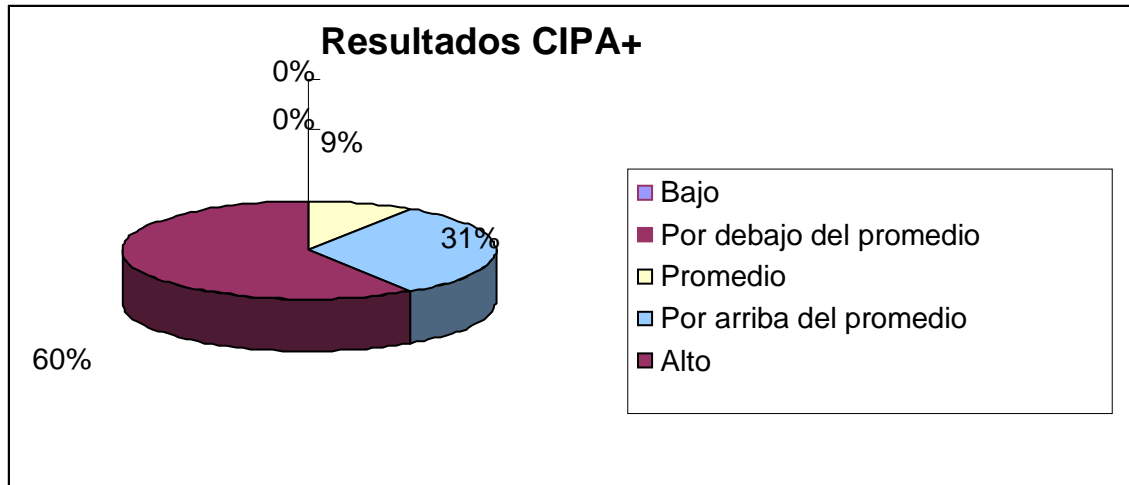


Figura 4.1 Resultados de Nivel de Autodirección en alumnos Prepanet

4.2.2 Resultados de Escala de Autoestima De Rosenberg

Los resultados de la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg que se observa en la tabla 2, e indica que del total de la población encuestada el 38.9% de los alumnos se perciben como personas con un nivel medio de autoestima, mientras que el 61.1% se considera con una elevada autoestima.

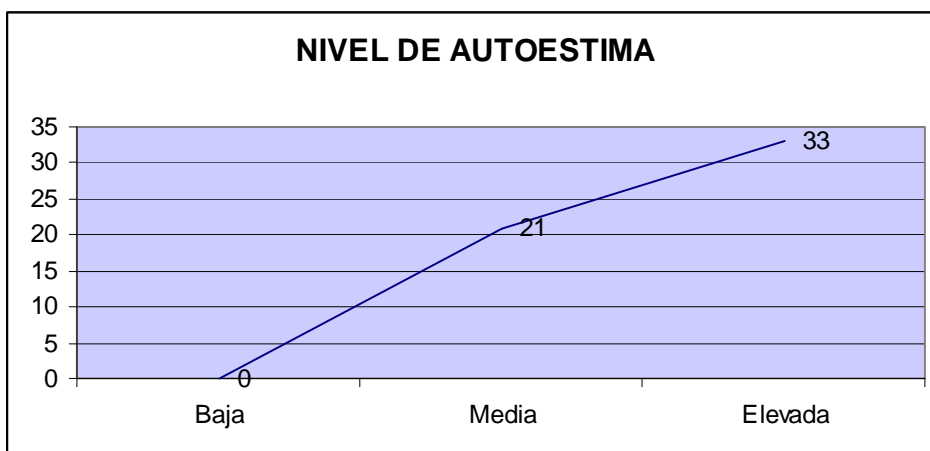


Tabla 4.2 Nivel de Autoestima de muestra de alumnos de Prepanet

Los rangos para determinar el nivel de autoestima son:

- 30-40 puntos se califica como Autoestima Elevada, considerara como un nivel normal de autoestima.
- 26-29 puntos Autoestima Media, este nivel indica que no se presentan problemas de autoestima graves, sin embargo sería conveniente mejorarla.
- Menos de 25 puntos Autoestima baja, en este rango existen problemas de autoestima significativos.

4.2.3 Escala de Motivación

En cuanto a la aplicación de la Escala de Motivación se encontró que de acuerdo a los resultados el 64.8% de los alumnos poseen una motivación alta general, tal como se puede apreciar en la tabla 3.

Nivel	Puntaje	No. Alumnos	Porcentaje
Alto	75-60	35	64.8 %
Bueno	45-59	16	29.6 %
Bajo	15-44	3	5.6 %
Total		54	100 %

Tabla 4.3 Nivel de Motivación General de alumnos Prepanet

Es en esta variable, donde se puede localizar al mayor número de alumnos con un alto perfil, ya que en Autodirección 32 tuvieron perfil alto, y en Autoestima 33 alumnos.

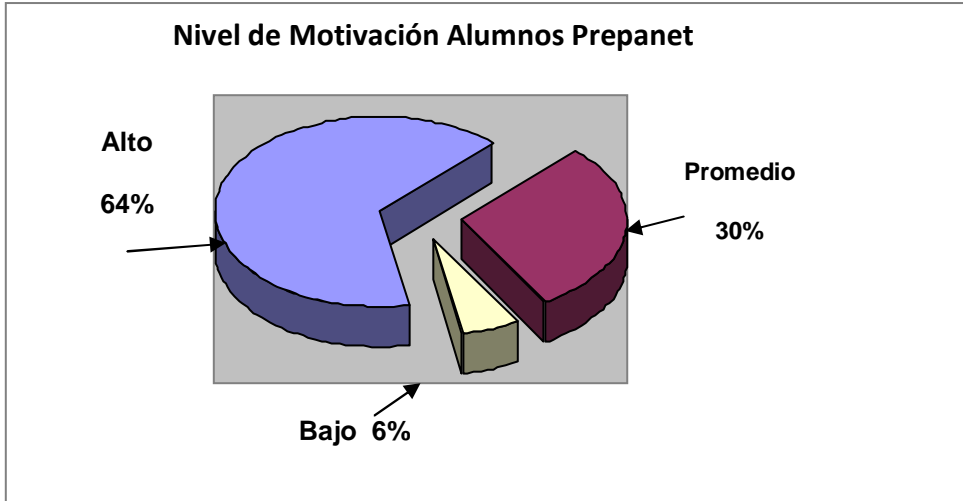


Figura 4.2. Nivel de Motivación en muestra poblacional Prepanet 2008

En cuanto al tipo de Motivación que presenta el grupo de alumnos, se observa que la mayoría de ellos posee una motivación de logro, tal como se aprecia a continuación:

<i>Tipo</i>	<i>No. Alumnos</i>	Porcentaje
Motivación de Logro	31	57.4 %
Motivación de Poder	15	27.7 %
Motivación de Afiliación	8	14.9 %
Total	54	100 %

Tabla 4.4 Tipo de Motivación en la muestra poblacional Prepanet

4.3 Análisis estadístico de los resultados

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo dar respuesta a la hipótesis de investigación, la cual supone que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables de autodirección, autoestima y motivación.

Para el análisis cuantitativo de estas variables se realizó una matriz de correlación para obtener la prueba de hipótesis, ya que esta se utiliza para medir

la relación y la fuerza o grado de asociación que hay entre dos variables cuantitativas.

4.3.1 Correlación entre nivel de autodirección y nivel de autoestima

El nivel de correlación que se encontró entre la variable de autodirección y la variable autoestima es la siguiente:

<i>Variables</i>	<i>Column 1</i>	<i>Column 2</i>
1. Autodirección	1	
2. Autoestima	-0.66868	1

Tabla 4.5 Coeficiente de Correlación de Pearson entre Autodirección y Autoestima

Como se observa en la tabla 4, ambas variables presentan una relación lineal negativa, ya que a medida que aumenta el puntaje obtenido por el alumno en el instrumento de Autodirección, tiende a bajar el puntaje obtenido en Autoestima.

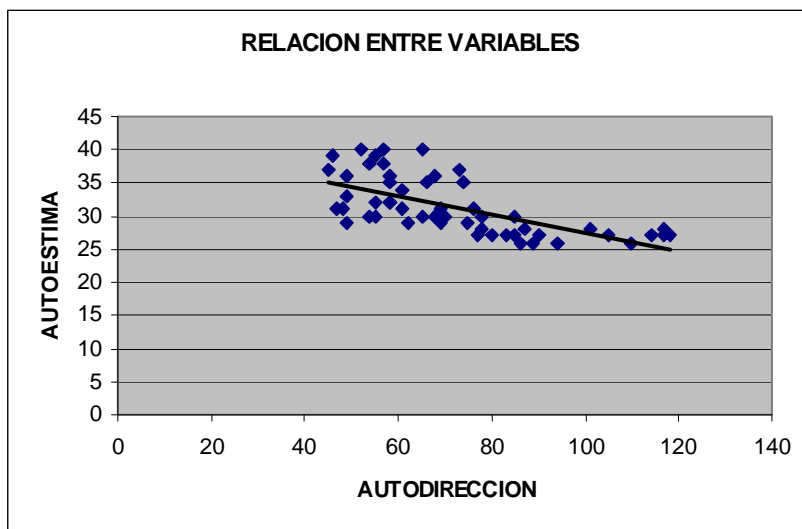


Figura 4. 3. Diagrama de Dispersión entre Autodirección y Autoestima

Hay que recordar que en el instrumento de medición de CIPA a mayor puntaje el nivel del Perfil de Autodirección disminuye. En el caso del instrumento de Autoestima, los puntajes altos determinan un perfil alto.

Para entender la significatividad estadística de la correlación, es importante definirla, tal como lo señala Bisquerra (1987, p.189), en el siguiente cuadro ilustrativo:

>80	<i>Muy Alta</i>
0.60- 0.79	Alta
0.40- 0.59	Moderada
0.29- 0.39	Baja
<0.20	Muy Baja

Tabla 4.6 Nivel de significatividad estadística de la Correlación

De esta manera, queda de manifiesto que entre las variables Autodirección y Autoestima se observa una Alta correlación entre ambas.

Para comprobar si hay una evidencia estadísticamente significativa entre las dos varianzas de las muestras estadísticas obtenidas, se analizaron los datos a través de una Prueba F, encontrándose que el valor F es mayor (21.872) que el valor F crítico (1.577), en consecuencia la diferencia de varianzas en las 2 muestras estadísticas (corridas analíticas) es estadísticamente significativa a un nivel de significancia de 0,05.

	<i>Variable</i> <i>Autodirección</i>	<i>Variable</i> <i>Autoestima</i>
Media	71.87037037	31.44444444
Varianza	404.9828791	18.51572327
Observaciones	54	54
Grados de libertad	53	53
F	21.87237696	
P(F<=f) una cola	1.56036E-22	
F Critico una cola	1.577679672	

Tabla 4.7 Prueba F de variable Autodirección y variable Autoestima

El 53% de la población tomada en cuenta en esta investigación, mantiene una relación de autodirección alta y autoestima alta, lo cual representa una relación significativa entre estas dos variables.

4.3.2 Correlación entre Nivel de Autodirección y Nivel de Motivación

El nivel de correlación que se encontró entre las variables autodirección y motivación en la población investigada es la siguiente:

<i>Variables</i>	<i>Column 1</i>	<i>Column 2</i>
1. Autodirección	1	
2. Motivación	-0.77970	1

Tabla 4.8 Coeficiente de Correlación Pearson entre Autodirección y Motivación

De acuerdo a la tabla 5, el nivel de correlación obtenido en estas dos variables, nos indica que existe una Alta significancia estadística entre la Autodirección y Motivación.

Así también, es importante definir que ambas variables presentan una relación lineal negativa, ya que a medida que aumenta el puntaje obtenido por el alumno en el instrumento de Autodirección, tiende a bajar el puntaje obtenido en motivación.

Esto se puede observar en la siguiente figura:

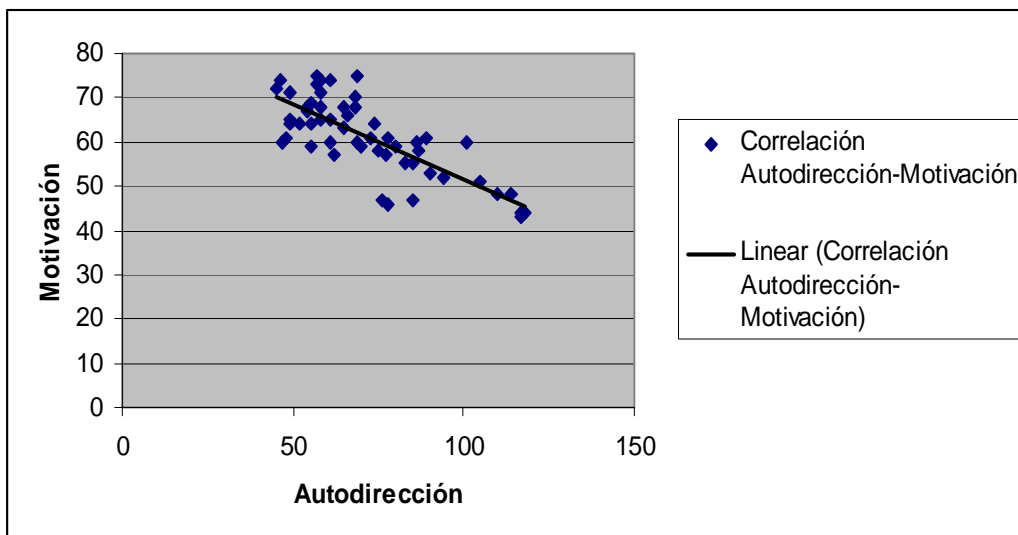


Figura 4.4. Diagrama de dispersión entre autodirección y motivación

Mientras más alto el puntaje que se obtiene en la prueba de CIPA+, el alumno posee un nivel más alto en Autodirección. En la prueba de Rosenberg, mientras más baja puntuación se obtenga, se reflejan altos niveles de motivación.

Para completar el análisis estadístico, también se procesaron los datos con la Prueba F, observándose que el valor F es mayor (5.2426) que el valor F crítico (1.5776), en consecuencia la diferencia de varianzas en las 2 muestras estadísticas (corridas analíticas) es estadísticamente significativa a un nivel de significancia de 0,05.

	<i>Variable</i> <i>Autodirección</i>	<i>Variable</i> <i>Motivación</i>
Media	71.87037037	61.12962963
Varianza	404.9828791	77.24703005
Observaciones	54	54
Grados de libertad	53	53
F	5.242698378	
P(F<=f) una cola	5.80418E-09	
F Critico una cola	1.577679672	

Tabla 4.9 Prueba F de variable Autodirección y variable Motivación

En el análisis de los grupos, se observa que el 53% de la población de alumnos encuestados poseen niveles altos de autodirección y niveles altos de motivación.

4.4 Resultados Encontrados

Después de obtener la información estadística de cada una de las variables y la relación entre autodirección y motivación, así como autodirección con autoestima, es necesario revisar las hipótesis elaboradas para determinar si se han cumplido o no.

Hipótesis.

Hipótesis 1:

HA: Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

H0: No existe un alto grado de relación entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

Hipótesis 2:

HA: Existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima.

H0: No existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima.

Hipótesis 3:

HA: Existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de motivación.

H0: No existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de motivación de motivación.

Haciendo un análisis de los datos obtenidos, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- a) De acuerdo al coeficiente de determinación, en la muestra se encontró que el 53% de los alumnos poseen un perfil de alto nivel de autodirección, y al mismo tiempo un alto nivel de autoestima
- b) Así mismo, en la misma muestra el 53% de los alumnos poseen un alto nivel de autodirección más un alto nivel de motivación, aunque no son las mismas personas que la relación anterior.
- c) La población que posee un perfil alto en las tres variables, fueron 27 alumnos, que representa el 50% de la muestra. Todos los demás se

encuentran en grupos con diferentes combinaciones de niveles en las variables.

- d) El 60% de la muestra obtuvo un nivel alto en autodirección.
- e) La relación entre los puntajes de los instrumentos utilizados tienen una dirección negativa. Esto se debe ya que, a medida que baja el puntaje de autodirección, se encuentran altos puntajes de autoestima y motivación. Sin embargo, esto demuestra una relación directa positiva entre las variables, ya que a medida que se incrementa la autodirección, se encuentran valores altos de motivación y autoestima en la misma persona.

Habiendo observado estos datos, además de obtener correlaciones que nos indican que existe una relación significativa entre las variables estudiadas, es posible concluir que se rechazan las hipótesis nulas:

Hipótesis 1:

H0: No existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

Hipótesis 2:

H0: No existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima.

Hipótesis 3:

H0: No existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de motivación.

Por lo tanto, se puede concluir que se aceptan las hipótesis planteadas por esta investigación:

Hipótesis 1:

HA: Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima y motivación.

Hipótesis 2:

HA: Existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de autoestima.

Hipótesis 3:

HA: Existe un tipo de relación positiva entre el nivel de autodirección mostrado en la persona y su nivel de motivación.

Capítulo 5. Conclusiones

El desarrollo de una sociedad está relacionado con el conjunto de conocimientos de toda su población, así como su aplicación en los diversos sectores productivos. El aprendiz autodirigido, es aquel que asume la responsabilidad de su aprendizaje, y por ende, quien posibilita el desarrollo no sólo de su persona, sino de su realidad inmediata.

Siendo el desarrollo socioeconómico de una sociedad, prioridad en la temática actual, se hace evidente la necesidad de investigar en nuestro país las variables que influyen en el aprendizaje autodirigido en alumnos, otorgando un especial interés la relación que guarda esta variable con los procesos de la motivación y la autoestima.

Este interés originó esta investigación, la cual tuvo como objetivo dar respuesta a las hipótesis planteadas, a través de la revisión documental y aplicación de instrumentos de medición a una muestra poblacional específica de adultos mayores que realizan actividades educativas.

Después de revisar los resultados obtenidos a través del análisis estadístico de los valores encontrados en la aplicación de los instrumentos de medición utilizados, se puede concluir que existe una relación significativa entre la autodeterminación y la motivación, así como entre la autodirección y la autoestima, siendo estas una relación directa positiva.

En el grupo de alumnos que sirvió de muestra poblacional, se puede observar que las personas acuden al Centro Comunitario en muchas ocasiones con un gran esfuerzo de por medio, ya que deben acudir después de jornadas de

trabajo, en ocasiones lo hacen con niños pequeños mientras acceden a clases en las computadoras, también se observan casos de fuertes necesidades económicas que dificultan el transporte o un horario disponible para acudir a dedicarle tiempo a sus estudios de preparatoria.

Sin embargo al cuestionarlos, todos ellos tienen expectativas similares: una gran necesidad personal de salir adelante, de mejorar, de desarrollarse, desear ser mejores personas y servir con más herramientas en su trabajo o su familia. Sin duda estos son grandes ejemplos de motivación y autoestima que acompañan al proceso de autodirección en sus estudios, ya que estos coadyuvan como pilares en el intento por alcanzar sus metas académicas.

.En cuanto a la población encuestada, no se debe dejar de lado, el hecho de que el presente estudio ha tomado una muestra de una población pequeña, lo cual, dificulta generalizar los datos a una población mayor.

Sería de gran interés lograr la aplicación masiva de estos instrumentos a una escala mayor, para contrastar los resultados de esta investigación.

Referencias

- Aguayo, E. (2004). *Un modelo predictivo para el logro del rendimiento deportivo superior*. Recuperado el 25 Agosto de 2008 de: [http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20A%C3%B1o%2010%20-%20N%C2%BA%2073%20-%20Junio%20de%202004)
- Agüero, S. (2007). *Estudio de la motivación orientada a meta, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, en alumnos de Educación de Adultos*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 12 de febrero de 2008 de: http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar
- Aravena, M. & Kimelman, E. (2006) *Investigación Educativa 1*. Recuperado el 05 de abril de 2008 de: <http://rai.ucuenca.edu.ec/facultades/filosofia/filosofia/Archivos%20Enlaces/Investigaci%20F3n%20Educativa%20I.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Barberá, E. y Mateos, P. (2000). *Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas*. Revista Española de Motivación y Emoción, 5-6(3), Diciembre 2000. Recuperado el 05 de marzo de 2008, de: <http://reme.uji.es>.
- Barberá, E. (2000). *Marco conceptual e investigación de la motivación humana*. Revista Española de Motivación y Emoción. Recuperado el 05 de marzo de 2008, de: <http://reme.uji.es>.
- Barberá, E. (2002). *Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación*. Revista Española de Motivación y Emoción, 5-10, Diciembre 2000. Recuperado el día 05 de marzo de 2008, de: <http://reme.uji.es>.
- Cabello, J. (2002). *El aprendizaje como personas adultas*. OEI-CREDI. Comunidad de Madrid. Recuperado en Biblioteca Digital ITESM, en: http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar
- Cázares, G.Y.M. (2002). *Aprendizaje autodirigido de adultos. Un modelo para su desarrollo*. México. Trillas.
- CONFITEA V. (1997). *La educación de las personas adultas. Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. UNESCO, Hamburgo, julio de 1997. Recuperado el día 12 de febrero de 2008, de: http://www.crefal.edu.mx/descargas/confitea_vi/ecuador.pdf

- D'Ancona, M. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*, Madrid, España, Editorial Síntesis.
- Espinoza, E. (2006). *Impacto del Maltrato Escolar en el Rendimiento Académico*. Recuperado el 13 de abril de 2008, de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf
- Fierros, A. Chávez, G. *El papel de los tutores en al auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería*. Investigación Educativa en Enfermería. Jul/Dic 2007. Vol. 25, no.2, p.52-59
- Garrido, I. (1996). *Estado actual de la investigación en motivación y perspectivas futuras*. En I. Garrido (Coor.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, I. (2000). *La motivación: mecanismos de regulación de la acción*, Revista Española de Motivación y Emoción, Diciembre 2000. Recuperado el día 09 de marzo de 2008, de: <http://reme.uji.es>.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México. Fondo de Cultura Económica
- Gómez, A. (1999). *Panorama de la Investigación sobre el Autoconcepto en España (1976-1998)*. Revista Electrónica de Psicología. Vol. 3. No.1. Recuperado el día 22 de Agosto de 2008, de: http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/artic_5.htm
- González-Pineda, J & otros. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*, vol. 9, No. 2, pp. 271-289. Univ. de Oviedo. Recuperado el 26 de marzo de 2008 de: http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar
- Grajales, T. y Valderrama, A. (2000). *Test de Autoestima y Manual del Test*. Recuperado el día 22 de marzo de 2008 de: <http://tgrajales.net/testautoestima.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2001). *Metodología de la Investigación*, México, McGraw Hill.
- Jabonero, M. (2001). *La renovación de la educación de adultos*. OEI. Madrid.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford. México.

- Kubli, E. Jáuregui, A. (2005). *Domina la autoestima*. México. Editorial Árbol
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1998) *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*, Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol. 3 No. 5-6. Recuperado el día 12 de septiembre de 2008, de: <http://reme.uji.es/lLista/lLista.htm>
- Narváez, M. (2005). *Aprendizaje autodirigido y desempeño académico*. *Tiempo de Educar*. Ene/Jun., año/Vol. 6, no. 011, pp. 115-146. UAEM. México.
- Palma, S. (2001). *Motivación y Clima Laboral en Personal de Entidades Universitarias*. Recuperado el día 10 de septiembre de 2008 de: www.wikilearning.com/monografias/motivacion_laboral/busqueda/6
- Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. California. Recuperado el día 29 de marzo de 2008, de: http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar
- Proverbias. (2007). *Frases de Johann Wolfgang Goethe*. Recuperado el día 28 de Octubre de 2007, de: <http://www.proverbias.net/citasautor.asp?autor=426>
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción* (3ª ed.) México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana
- Robbins, S. (1998), *Comportamiento organizacional* (10ª ed.). México: Pearson Educación.
- Reasoner, Robert. (2000) *The true meaning of self-esteem*. National Association for Self- Esteem. (NASE).
- Sancho, C., Blasco, M.J. y otros. (2002). *Análisis de la Motivación para el estudio en Adultos Mayores*. Recuperado el día 11 de abril 2008, de: http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar
- Tapia, A. y López, G. (1998). *Evaluación del contexto motivacional*. Madrid. UAM.
- Tecnológico de Monterrey (2008a). *Prepanet*. Recuperado el día 22 de abril de: <http://www.itesm.mx/prepanet/>
- Tecnológico de Monterrey, (2008b). *Misión 2015*. Recuperado el día 22 de abril de: <http://www.itesm.mx/2015/mision.html>

UNESCO. (2007). *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. Recuperado el día 13 de febrero de 2008, de: http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting_sp.pdf

Vázquez Morejón, A. (2004). *Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española*. Vol.22, No. 2, pp. 247-255. Andalucía Occidental. Universidad de Sevilla. Recuperado el 22 de marzo de 2008 en: <http://www.cop.es/delegaci/andocci/vazquezmorejon.pdf>

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México. Prentice Hall Hispanoamérica, S.A.

Anexos

Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA)

Matrícula: _____

Carrera: _____



¡Gracias por acceder a contestar este cuestionario de autoexploración y autoentendimiento! Marca con una X bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado. No olvides poner tu matrícula y carrera para enviarte por correo tu perfil.

Reactivo	Me siento así		No me siento así		
	De manera rutinaria	Ocasionalmente	Aunque a veces lo considero	Casi nunca	Nunca
	1	2	3	4	5
Sé identificar alternativas de solución a los problemas					
Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite					
Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización					
Creo en el autocontrol y lo practico					
Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas					
Creo que el éxito no es cuestión de suerte					
Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo					
Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas					
Me adapto con facilidad					
Me pongo objetivos para orientar mi rumbo					
Poseo potencial para realizar mis metas					
Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida					
Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente					
Puedo distinguir entre algo importante y urgente					
Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas					
Puedo identificar cuando "el grupo" me presiona para decidir sobre algo					
Puedo identificar mis sentimientos					
Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales					
Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas					
Reconozco y pido ayuda cuando es necesario					
Respeto los puntos de vista diferentes a los míos					
Sé cuales son mis fortalezas y debilidades					
Sé cuando debo esforzarme más					
Sé determinar la credibilidad de una fuente					
Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios					
Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo					
Sobresalgo por mis propios méritos					
Soy autodisciplinado					
Soy crítico y doy alternativas					
Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente					
Soy realista y seguro de mi habilidad académica					
Soy responsable por mis acciones					
Soy una persona altamente motivada					
Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad					
Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico					
Tengo iniciativa					
Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso					
Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
Para mí, una situación novedosa, representa un reto a vencer					
Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico					

Escala de Autoestima de Rosenberg

El cuestionario tiene 10 preguntas. Por favor, contéstelas todas.

		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.				
2	A veces pienso que no soy bueno en nada.				
3	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.				
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.				
5	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.				
6	A veces me siento realmente inútil.				
7	Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.				
8	Ojala me respetara más a mí mismo.				
9	En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.				
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.				

Test de Motivación

Instrucciones: Encierra en un círculo el número que mejor describa lo que sientes. Considera tus respuestas en un contexto dentro de un trabajo o en la escuela.

	Totalmente en Desacuerdo			Totalmente de Acuerdo	
	1	2	3	4	5
1. Me esfuerzo por mejorar mi desempeño en el trabajo o escuela	1	2	3	4	5
2. Disfruto la competencia y ganar	1	2	3	4	5
3. Platico normalmente con las personas que me rodean sobre asuntos no relacionados con mi trabajo	1	2	3	4	5
4. Disfruto un reto difícil	1	2	3	4	5
5. Me gusta estar al mando	1	2	3	4	5
6. Quiero poder agradar a otros	1	2	3	4	5
7. Me gusta saber como hago las cosas al realizar una tarea	1	2	3	4	5
8. Confronto a las personas con las que no estoy de acuerdo	1	2	3	4	5
9. Tiendo a construir relaciones cercanas con mis compañeros de trabajo o escuela	1	2	3	4	5
10. Disfruto establecer y alcanzar metas realistas	1	2	3	4	5
11. Me gusta persuadir o influir en otros	1	2	3	4	5
12. Me gusta involucrarme en grupos u organizaciones	1	2	3	4	5
13. Me satisface completar una tarea difícil.	1	2	3	4	5
14. Normalmente prefiero tener el control sobre las cosas que pasan a mi alrededor	1	2	3	4	5
15. Me gusta más trabajar con otras personas que solo	1	2	3	4	5

Puntuación:

Para determinar tus áreas dominantes, indica cómo calificaste cada pregunta. Suma el total.

	LOGRO	PODER	AFILIACIÓN
	1. _____	2. _____	3. _____
	4. _____	5. _____	6. _____
	7. _____	8. _____	9. _____
	10. _____	11. _____	12. _____
	13. _____	14. _____	15. _____
TOTAL			

Adaptado de R. Steers and D. Braunstein, " A behaviorally Based Measure of Manifest Needs in Work Settings," Journal of Vocational Behaviour, October 1976, p.254; and R.N. Lussier, Human Relations in Organizations: A Skill Building Approach (Homewood, IL: Richard D. Irwin, 1990, p.120)