

ELEMENTOS QUE POTENCIALIZAN AL ESTUDIANTE: COMPROMISO ESCOLAR Y AUTOESTIMA

*Dra. Griselda de Jesús Granados Udave

**Dra. Rosa Isabel Garza Sánchez

***Lic. Lizzie Clavel Peña

*Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Coahuila; ggranados@uadec.edu.mx

**Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Coahuila; isabelgarza@uadec.edu.mx

***Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Coahuila; lizzie_clavel@uadec.edu.mx

Recibido: 27 de octubre de 2023.

Aceptado: 24 de noviembre de 2023.

Resumen

El compromiso escolar se manifiesta en la conexión que genera el estudiante con sus actividades académicas; la autoestima, por su parte, juega un papel trascendente ya que, al sentirse más seguros de sus habilidades, desarrollan estrategias positivas hacia el aprendizaje. El objetivo de este documento fue examinar la relación entre el compromiso escolar y la autoestima en estudiantes de preparatoria en la ciudad de Saltillo, Coahuila; se realizó una investigación cuantitativa con alcance correlacional en 568 estudiantes, 31.2% del sexo masculino y 68.8% femenino, con edades de 15 a 20 años. Se utilizó una escala para compromiso escolar y la de autoestima de Rosenberg, se realizó un análisis correlacional de compromiso escolar con sus tres dimensiones frente al autoestima, arrojando que para la dimensión afectiva si el alumno percibe que es importante para la escuela, sentirá que es útil, productivo (-.363), y su forma de pensar podrá inclinarse a sentirse exitoso (-.353). En la dimensión cognitiva, se encontró que si el estudiante sabe cómo cambiar la forma de estudiar para mejorar y obtener mejores notas, se convencerá también de las cualidades buenas que posee (.216). Finalmente, en la tercera dimensión conductual se identificó que, si el alumno tiende a escaparse de

sus clases, podría sentirse insatisfecho de sí mismo (-.177). Se concluye que el compromiso escolar y la autoestima son dos aspectos interdependientes que desempeñan un papel crucial en el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Palabras clave: Estudiantes. Compromiso escolar. Autoestima. Éxito académico.

Abstract

School commitment is manifested in the connection that the student generates with their academic activities; self-esteem plays a significant role since, by feeling more confident in their abilities, the student develops positive strategies towards learning. The objective of this document was to examine the relationship between school commitment and self-esteem in high school students in the city of Saltillo, Coahuila; a quantitative investigation with a correlational scope was carried out on 568 students, 31.2% male and 68.8% female, aged 15 to 20 years. A scale for school commitment and Rosenberg's self-esteem was used; a correlational analysis of school commitment was carried out with its three dimensions against self-esteem, showing that for the affective dimension, if the students perceive that

it is important for the school, they will feel that it is useful, productive (-.363), and their way of thinking may lean towards feeling successful (-.353). In the cognitive dimension, it was found that if the students know how to change the way, they study to improve and obtain better grades, and they will also be convinced of the good qualities they have (.216). Finally, in the third behavioral dimension it was identified that, if the students tend to escape from their classes, they could feel dissatisfied with themselves (-.177). It is concluded that school commitment and self-esteem are two interdependent aspects that play a crucial role in the academic success and emotional well-being of students.

Keywords: Students. School commitment. Self-esteem. Academic success.

Introducción

La educación media superior desempeña un papel crucial en el desarrollo de los jóvenes y en el progreso integral de un país, tal como lo es México. La importancia de continuar estudiando no radica sólo en el desarrollo personal de los jóvenes, sino que su impacto se extiende al impulso de una economía más sólida, en la que se aumente la productividad y competitividad del mercado laboral y la construcción de una sociedad con mayor equidad que enfrente los desafíos que trae consigo el siglo XXI.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), en su Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación [ENAPE] (2021), dan a conocer que de 100 personas que ingresan a educación básica, 81 terminan secundaria e ingresan al bachillerato. De esas 81, solo 54 concluyen el bachillerato y finalmente 40 de ellas continúan a licenciatura. Los datos revelan, que la educación media superior, mejor conocida como bachillerato es un grado escolar vulnerable al abandono o deserción de

los estudiantes, conforme avanzan en grado escolar, también es visible que disminuye su estancia en las aulas.

De forma complementaria, el Centro de Investigación en Política Pública (IMCO), señaló que en la escalera educativa, el bachillerato se ha vuelto el escalón más frágil y pone en mayor riesgo el futuro laboral de los jóvenes; agrega que la SEP, en el ciclo 2021-2022, reportó que el abandono escolar para la Educación Media Superior alcanzó 9.2%, en el que se encontraron diversas causas que apuntan a factores de riesgo en consumo de adicciones, la necesidad de los jóvenes por generar ingresos propios, entornos de violencia, entre otros.

Ante tales datos, es necesario que se visibilicen estrategias que faciliten la retención, el desarrollo óptimo de los estudiantes y enfatizar aquellos factores que promueven las habilidades y competencias de los estudiantes. En esta investigación se plantea que el compromiso escolar y la autoestima son elementos que potencializan el desarrollo del estudiante de bachillerato; estos factores se vuelven construcciones sociales y dinámicas que permiten la interacción entre los jóvenes en su contexto social de una forma integral, y con ello se suscita el desarrollo sostenible, así como el fortalecimiento de los hábitos positivos y los factores protectores del adolescente en el ámbito educativo.

Marco teórico

Abordar juventud y Educación Media Superior es referirse a una dupla cargada de etapas y momentos intensos, es develar que los estudiantes de nivel bachillerato en su vida cotidiana se confrontan a factores de riesgo, pero también se encuentran los de protección. Es básico hacer hincapié en los elementos que potencializan el desarrollo de los jóvenes para aportar al fortalecimiento de su persona y entorno.

La presente investigación se encamina al estu-

dio del compromiso escolar y de la autoestima; ambos aspectos son cruciales e influyen de manera determinante en la experiencia educativa de los alumnos y en su desarrollo personal a lo largo de la vida. Estos constructos exigen ser vistos como una interacción compleja insertos en la educación integral contemporánea, ya que su potencial impacta no solo en el rendimiento académico, sino que trasciende en el bienestar psicológico, emocional de los individuos, así como la construcción y validación de su ciudadanía en un mundo global.

La literatura ofrece una amplitud de revisiones teóricas y conceptuales para entender el término compromiso escolar, mismo que se encuentra bajo el nombre de “*academic engagement*”, involucramiento académico, o sencillamente compromiso académico. Autores como Irashidi, Phan & Ngu, (2016), en términos generales, coinciden en que se define como el nivel de esfuerzo que desarrolla un estudiante por mantener su aprendizaje y participación dentro de las actividades académicas y extraacadémicas.

Se considera que es un constructo multidimensional conformado por distintas, pero integradas dimensiones que interactúan entre sí (Lara et al., 2018); de acuerdo con esto, resultaría coherente entender el compromiso escolar como un fenómeno biopsicosocial (Hazel et al., 2013), que se relaciona no sólo con el desarrollo esperado del estudiante, sino también con su entendimiento dentro un contexto determinado, presenta normas, reglas y valores específicos con los que el estudiante debe lidiar para alcanzar y desarrollar este compromiso (Furlong y Christenson, 2008).

Dentro del compromiso escolar existen tres dimensiones que lo configuran, según Christenson et al. (2012), Fredricks et al. (2016) y González (2010), el compromiso escolar se concibe como un meta constructo conformado por componentes afectivos, conductuales y cognitivos; esto hace posible detectar conductas observables tan-

to positivas como participar activamente en clases, realizar trabajos escolares, prestar atención, etc., así como conductas negativas que implican interferencia con las oportunidades de aprendizaje. A su vez, se involucran aspectos no observables asociados principalmente al compromiso cognitivo y afectivo dentro de los cuales destaca el esfuerzo, la resolución de problemas, el uso de estrategias metacognitivas y emociones como interés, entusiasmo y satisfacción por los logros (Nelson-Laird y Kuh, 2005; Rumberger y Roter-mund, 2012).

La segunda variable de estudio es la autoestima, que Rosenberg en 1965 conceptualizó como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, y se construye por medio de una evaluación de las propias características, y Yagoskesky en 1998 (ambos citados en Amahaziou, 2021) la describió como el resultado del proceso de valoración profunda, íntima y personal que cada uno hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello. Para Amahazion (2021), se conceptualiza desde dos percepciones teóricas: la primera refiere al sentimiento de afecto hacia sí mismo y que se desarrolla por medio de conductas viscerales o bien, irracionales (aproximación afectiva); la segunda implica un juicio respecto a sí mismo y que tiene por consecuencia una evaluación sobre las propias habilidades y atributos (aproximación cognitiva).

Conviene señalar que la autoestima se cimienta en el marco del proceso de socialización, en la interacción con diferentes agentes socializadores tales como la familia, grupos de pares, medios de comunicación o instituciones religiosas o bien educativas, principalmente a lo largo de la infancia, adolescencia y juventud. Uno de los autores que más ha contribuido a su estudio ha sido el mencionado Rosenberg, quien combinó los enfoques de la psicología del desarrollo y la clínica con el enfoque sociológico sobre la importancia de la estructura social para desarrollar un enfoque integral de su formación, a lo largo del ciclo

vital (Simkin et al., 2014).

Tras revisar la evidencia científica, se encontraron estudios previos sobre las variables que se abordan en este estudio; Aspee et al. (2018) realizaron una investigación sobre compromiso estudiantil en educación superior visto desde la agencia compleja, en la cual resaltaron la expresión de grados y orientaciones del compromiso académico en 412 participantes, y que explican como un fenómeno complejo y dinámico, resultado de la reflexividad de las acciones hechas por los estudiantes. Refieren los autores que el compromiso va más allá de lo exclusivamente académico, incluyendo actividades fuera del aula sobre componentes personales-integrales y ciudadanos, que aportan al proceso formativo en el marco de este fenómeno.

Otro estudio cuantitativo con diseño explicativo transversal que contó con una participación de 3,121 estudiantes, dio a conocer mediante un análisis factorial confirmatorio y modelos de ecuaciones estructurales para la estimación del modelo explicativo, que la percepción de apoyo social y apoyo a la autonomía predicen la intención de abandono del estudiante cuando es mediada por el compromiso académico. El apoyo social, autonomía y compromiso explican 24% de la intención de abandono. Los autores López et al. (2021) concluyeron que las relaciones entre las variables percepción de apoyo social, percepción de apoyo a la autonomía y compromiso académico, constituyen un modelo explicativo de la intención de abandono en los estudiantes universitarios chilenos de primer año.

Un investigación más realizada en Perú con estudiantes escolarizados encontró efectos significativos de la inteligencia emocional y la motivación en el compromiso escolar; el análisis arrojó que la inteligencia emocional es un predictor de la motivación con óptimos índices, hizo hincapié que es necesaria la presencia de motivación académica, debido a que funge como mediador entre la inteligencia emocional y el com-

promiso académico, trayendo consigo un mejor rendimiento académico. A través del estudio, lograron evaluar el modelo mediador en los 416 estudiantes peruanos, resultando equivalencia entre mujeres y hombres, así como entre adolescentes más jóvenes y mayores (Ramos-Vera et al., 2023).

Por su parte, Bautista et al. (2020) efectuaron un estudio correlacional en México, dirigido a 42 alumnos; utilizaron la prueba de Rosenberg para autoestima y Rathus dirigida a asertividad, y se identificó una relación existente entre ambas variables. Los autores subrayaron que a mayor autoestima, mayor probabilidad para la asertividad. En la investigación trascendió una adecuada autoestima en los estudiantes universitarios, así como su habilidad por mediar y resolver conflictos; sin embargo, encontraron otro número de estudiantes adolescentes con niveles de autoestima inadecuada, siendo necesario educar, brindar tratamiento psicológico e integral para incidir en las conductas de riesgo y evitar relaciones interpersonales negativas, y que su ejercicio profesional se vea en un óptimo crecimiento preparándolos para la colaboración multidisciplinaria.

Chávez Parillo y Peralta Gómez (2019) desarrollaron un estudio para estudiantes de Enfermería, en el cual señalan a la autoestima como un componente necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, existen factores como el estrés académico que puede incidir negativamente en la misma. Utilizaron una metodología de tipo correlacional, de corte transversal, enfocada a 126 estudiantes de enfermería de primero a quinto año de estudios de la Universidad de Arequipa, Perú; los resultados dieron a conocer que el estrés académico se incrementa y la autoestima disminuye conforme se avanza en los estudios, el estrés académico se relaciona de forma inversa con la autoestima en los estudiantes, hecho que debe ser tomado en cuenta en la formación y planes académicos.

Finalmente, en la misma línea, en su estudio,

Sigüenza Campoverde et al. (2019) determinaron el grado de autoestima en los adolescentes de dos instituciones educativas públicas de Ecuador; de acuerdo a la metodología cuantitativa utilizada, los resultados indicaron que el nivel de autoestima por sexo y edad de los adolescentes participantes no presenta diferencias significativas entre estas dos variables. Se observó que tanto mujeres como hombres presentaron valores similares en el comparativo, concluyeron que es importante sumar esfuerzos para implementar medidas de promoción y protección para los adolescentes, brindar herramientas para el fortalecimiento de una mejor percepción de sí mismos y que trascienda para su vida adulta.

Objetivo general

Examinar la relación entre el compromiso escolar y la autoestima en estudiantes de preparatoria en la ciudad de Saltillo, Coahuila.

Método

Diseño

La investigación es de corte cuantitativo, con diseño ex post facto de tipo transversal y con alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al. 2014).

Participantes

El total de la muestra estuvo conformada por 568 participantes que representan la población estudiantil de cuatro bachilleratos del estado de Coahuila; 31.2% de los encuestados fueron hombres y 68.8% mujeres; las edades oscilaron de 15 a 20 años ($DE=.838$); con relación al tipo de preparatoria que cursan, 36.8% se encontraron en un bachillerato público general, 35.2% cursaron en bachillerato público técnico y 28% de tipo privado general.

Instrumento

Para abordar a la población de estudio se utilizó un instrumento dividido en tres apartados:

Datos demográficos como edad, preparatoria, hábitos de sueño, consumo de alcohol, tabaco, hábitos de estudio, apoyo de profesionales de la salud mental, entre otros.

Cuestionario de Compromiso Escolar (CCE; Lara et al., 2018). Mide las tres dimensiones del compromiso escolar: afectivo (10 ítems), cognitivo (12 ítems) y conductual (7 ítems). Está compuesto por 29 ítems escalados en formato Likert que va de 1 (nunca o casi nunca) a 5 (siempre o casi siempre).

Escala de autoestima de Rosenberg traducida al español por Rojas-Barahona et al. (2009); formada por diez afirmaciones con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (desde 4, muy de acuerdo, hasta 1 como totalmente en desacuerdo); cinco afirmaciones tienen una dirección positiva y cinco una dirección negativa.

El coeficiente alfa de Cronbach de la Escala de Compromiso escolar fue de 0.86, indica que 86% de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas representa diferencias verdaderas entre las personas y 14% refleja fluctuaciones al azar; mientras que el alfa de Cronbach para la escala de autoestima fue de 0.82. Este resultado facilita afirmar que los ítems son homogéneos y que la escala mide de forma consistente la característica para la cual fue aplicada.

Procedimiento y análisis de datos

El proceso de aplicación tuvo una duración de dos semanas, concluyendo con un total de 568 respuestas. Una vez cerrada la plataforma de Microsoft Forms se descargó la base de datos que el mismo sistema por defecto elabora en el programa Microsoft Excel. Cada una de las respuestas fueron filtradas y codificadas en el programa IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS) en su versión 23.

Primeramente, se introdujeron los datos de cada variable junto con los resultados obtenidos para la depuración de respuestas perdidas y con esto asegurar un análisis óptimo. Posteriormente

se realizó el análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para identificar los resultados de acuerdo con los datos sociodemográficos y en cuanto al procesamiento correlacional se utilizará la correlación de Pearson a un nivel de significancia de $p < 0.01$, correlacionando las dimensiones de burnout académico, compromiso escolar y autoestima.

Aspectos éticos

Dentro del instrumento online se informó a los participantes el objetivo de la investigación y que los datos proporcionados son de uso exclusivo para la investigación y estrictamente confidencial, en estricto apego a las consideraciones éticas en materia de investigación con seres humanos.

Resultados

Se realizó un análisis descriptivo que facilitó la caracterización sociodemográfica que presentan los estudiantes de bachillerato participantes de esta investigación, la población estuvo conformada por 568 estudiantes, de los cuales 31.2% son hombres y 68.8% mujeres, con edades entre los 15 y los 20 años ($DE = .838$), la edad más predominante fue de 16 años con un 45.8%, y con menor presencia en edad de 18 años con un 4.6%. Con relación a las actividades que realizan actualmente, 56.2% solamente dedica su tiempo a estudiar, 22.4% estudia y trabaja fuera de casa y con una ligera disminución de porcentaje, 21.5% estudia y se encarga de asignaciones en casa.

En referencia a datos que describen la caracterización del hogar, señalaron que sus familias están conformadas por cuatro personas con 32.9% y muy seguido con cinco integrantes en la casa lo conforman 31.3%, dieron a conocer también que 62.9% sus papás son casados, 20.4% provienen de padres en situación de divorcio, y con 12.3% en unión libre.

Los participantes manifestaron sobre sus hábi-

tos y rutinas cotidianas, que 77.1% duermen de 5 a 8 horas diarias, mientras que 14.1% solo 1 a 4 horas diarias; en cuanto al consumo del alcohol señalaron que 69.9% nunca lo han probado, y 7% ocasionalmente; en lo que corresponde al tabaco, 90% de los estudiante nunca han fumado, pero 5% comentan que ocasionalmente, y en el ítem que aborda la frecuencia con que platican con sus padres, 26.9% ocasionalmente abordan con ellos su sentir y manifiestan lo que necesitan, 27.8% raramente y el 15.3% nunca platican con sus papás, ni expresan como se sienten emocionalmente.

El último subapartado de los datos sociodemográficos exploró algunos ítems acerca de los elementos, factores y/o hábitos relacionados con sus estudios de preparatoria. En ese sentido, 31% mostró que nunca ha necesitado ayuda de profesionales como trabajadores sociales, psicólogos, maestros o tutores, mientras que 10.6% a menudo requiere de su apoyo. Otro ítem abordó sobre cuál ha sido el factor más complicado de sobrellevar en su etapa de preparatoria; 56.3% de los estudiantes señaló que las tareas han sido difíciles de cumplir, y para 43.5% fueron complicados los cambios que vivieron en la modalidad de estudios (presencial- en línea).

El tratamiento de los datos obtenidos se realizó a través de un análisis de correlación en un nivel de significancia de $p \leq 0.010$ se trabajó correlación inter-ítems entre cada una de las dimensiones de la escala de compromiso escolar con la escala de autoestima. La tabla 1 muestra la correlación positiva de la dimensión conductual de compromiso escolar, registrada de manera vertical, con la escala de autoestima colocada de forma horizontal; el análisis arrojó que aquellos jóvenes que lleguen a escaparse de clases o no entrar a alguna de sus clases, podrían presentar mayor probabilidad de inclinarse a pensar que son fracasados ($r = 0.190$), y en algunas ocasiones pensar que son una persona inútil ($r = 0.163$). Por otra parte, se encontró una correlación negativa

para el ítem que aborda sobre si los padres han sido citados por mala conducta, resultando que el estudiante podría sentirse como una persona menos digna de aprecio ($r = -0.211$), y una disminuida actitud positiva hacia sí mismo al citar a sus padres en la escuela.

Tabla 1
Análisis correlacional de la escala de Compromiso académico, dimensión conductual con la escala de Autoestima.

	P1	P2	P3	P4	P5	P7	P9	P10
Me escapo de clases o me corro de clases.				-.210**	-.177**	.190**	.163**	.109**
Uso distintos recursos (como internet o libros) para entender mejor la información entregada por el profesor (a).	.139**					-.114**	-.122**	
Llego atrasado(a) a clases.		-.163**		-.112**	-.124**	.137**	.127**	.116**
Mis padres o tutores han sido citados por mi mala conducta.	-.211**	-.124**		-.153**	-.134**	.237**	.138**	
Me porto bien en clases.	.162**		.110**			-.128**	-.147**	-.161**
Peleo con mis compañeros en el salón de clases o por otros medios.	-.151**				-.123**	.129**	.109**	
Me mandan a la oficina del director o del inspector general por mi mala conducta.	-.121**							

P1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. P2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas. P3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente P4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a. P5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a. P7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a. P9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil. P10. A veces creo que no soy buena persona

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la tabla 2, al explorar la dimensión afectivo (vertical) con la escala de autoestima (horizontal), se encontró correlación a un nivel de significancia de $p \leq 0.10$, que un estudiante que se sienta parte de la escuela que cursa, tendrá una actitud positiva hacia sí mismo/a ($r = 0.207$) y en general mostrará satisfacción de sí mismo/a ($r = 0.210$). También se encontró una correlación significativa de tipo negativo, al ex-

plorar que cuando el estudiante puede ser el mismo dentro de su escuela, se inclinará a pensar con menor frecuencia que es un fracasado/a ($r = -0.281$).

Tabla 2
Análisis correlacional de la escala de Compromiso académico, dimensión Afectivo con la escala de Autoestima.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P9	P10
Siento que soy parte de esta escuela.	.221**	.151**	.170**	.207**	.210**	-.115**	-.239**	-.243**	-.167**
Puedo ser yo mismo(a) en esta escuela.	.258**	.218**	.189**	.278**	.254**	-.131**	-.281**	-.260**	-.208**
La mayoría de las cosas que aprendo en la escuela sirven para mi vida.				.165**	.159**		-.127**	-.166**	
La mayoría de los/as profesores(as) se preocupan de que la materia que aprendamos sirva para mi vida.	.114**	.121**	.117**	.162**	.191**		-.147**	-.195**	-.110**
Siento orgullo de estar en esta escuela.	.126**	.143**	.112**	.176**	.217**		-.172**	-.190**	-.110**
Para mí es muy importante lo que hacemos en la escuela.	.181**	.158**	.177**	.211**	.205**		-.175**	-.201**	-.179**
Me tratan con respeto en esta escuela.	.224**	.171**	.179**	.143**	.185**	-.128**	-.248**	-.231**	-.111**
Lo que aprendo en clases es importante para lograr lo que quiero en el futuro.	.140**	.159**	.163**	.196**	.210**		-.166**	-.210**	-.136**
Siento que soy importante para la escuela.	.247**	.305**	.204**	.340**	.360**	-.183**	-.353**	-.363**	-.235**
Me siento bien en esta escuela.	.242**	.230**	.194**	.248**	.314**	-.111**	-.282**	-.293**	-.176**

P1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. P2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas. P3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente. P4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a. P5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a. P6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a. P7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a. P9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil. P10. A veces creo que no soy buena persona

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, dentro del análisis de correlación de la dimensión cognitiva (vertical) con la escala de autoestima (horizontal), se encontró que si el estudiante sabe cómo cambiar su manera de estudiar para mejorar y obtener mejores calificaciones, será capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente ($r = 0.231$), y se sentirá satisfecho para consigo mismo/a ($r = 0.233$). En cuanto a la correlación de tipo negativo, se identificó que cuando el estudiante comienza una tarea, recuerda lo que he aprendido de la materia,

ya que eso le ayuda a comprender mejor, se inclinaría a pensar menos en que es un fracasado/a ($r = -0.187$), y pensará en menor grado que es un inútil ($r = -0.143$).

Tabla 3

Análisis correlacional de la escala de Compromiso académico, dimensión Cognitivo con la escala de Autoestima

	P1	P2	P3	P4	P5	P7	P9	P10
Antes de un examen o prueba, reviso cómo estudiar la materia.	.148**	.159**	.114**		.109**		-.115**	-.117**
Cuando estoy haciendo alguna actividad, me preocupo de entender lo más posible.	.223**	.158**	.151**			-.126**		
Después de una prueba, reviso si las respuestas fueron las correctas.	.124**					-.128**		
Sé cómo cambiar mi manera de estudiar para mejorar y obtener mejores notas.	.148**	.216**	.231**	.213**	.233**	-.168**	-.185**	-.187**
Cuando comienzo una tarea, recuerdo lo que he aprendido de la materia porque eso me ayuda a comprender mejor.	.184**	.153**	.192**	.169**	.170**	-.187**	-.143**	-.117**
Cuando estudio, anoto palabras nuevas, dudas o ideas importantes.			.120**	.118**	.126**	-.128**		-.132**
Para mí es importante lograr entender bien las tareas y la materia.	.256**	.204**	.226**	.126**	.158**	-.202**	-.144**	-.154**
Sé cómo utilizar diferentes formas de estudio para realizar bien mis tareas (como, por ejemplo, planificar el trabajo, repasar la materia, estudiar en grupos, etc.)	.159**	.196**	.194**	.149**	.193**	-.178**	-.156**	-.204**
Después de terminar mis tareas reviso si están bien.	.116**	.189**	.198**		.155**	-.146**		-.133**
Pongo atención a los comentarios que los/as profesores hacen sobre mis trabajos.	.138**	.131**	.125**		.110**	-.210**		-.128**

P1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. P2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas. P3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente. P4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a. P5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a. P7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a. P9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil. P10. A veces creo que no soy buena persona.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El compromiso escolar y la autoestima están interconectados. Se encontró una relación bidireccional; al fomentar la autoestima, se tiende a mostrar un mayor compromiso en la escuela, ya que se ven impactados de forma positiva las dimensiones conductuales, afectivas y cognitivas del compromiso.

La autoestima es un predictor del éxito académico y social; la autoestima de un estudiante no sólo influye en su desempeño académico, sino también en su capacidad para establecer relaciones sociales saludables. Una autoestima positiva puede promover un ambiente escolar más constructivo y facilitar la participación en actividades extracurriculares y sociales.

El apoyo familiar y docente es esencial; la autoestima de un estudiante se ve influida en gran medida por el apoyo emocional que recibe en el hogar y en la escuela. La colaboración entre padres, cuidadores y educadores es fundamental para proporcionar un entorno de apoyo que fomente una autoestima saludable y, en consecuencia, el compromiso del estudiante con su educación.

Programas de intervención pueden mejorar el compromiso y la autoestima; el desarrollo de programas centrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autoimagen positiva puede tener un impacto positivo. Esto sugiere que las políticas educativas y las prácticas escolares pueden desempeñar un papel activo en la promoción de un entorno más saludable y comprometido en las escuelas.

Referencias

- Amahazion, F. (2021) Examining the Psychometric Properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Eritrean Youth. *Psychology*, 12, 68-83, doi: 10.4236/psych.2021.121005.
- Aspee, J. E., González, J.A., Cavieres F. E., (2018). El Compromiso Estudiantil en Educación Superior como Agencia Compleja. *Form.*

- Univ. 11(4), 95-10. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000400095
- Bautista, B. J., Ramos, Z. B., Perez, O. M., Florentino, G. S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Tlatemoani: Revista académica de investigación*, 11(34), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597012>
- Centro de Investigación en Política Pública (IMCO) (2022, 13 octubre). *Bachillerato, el escalón frágil de la educación*. Animal Político. <https://imco.org.mx/bachillerato-el-escalon-fragil-de-la-educacion/>
- Chávez Parillo, Jesús Roger; Peralta Gómez, Reyna Ysmelia (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería. *Revista de Ciencias Sociales*, 25. <https://www.redalyc.org/journal/280/28065583029/>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Furlong, M. J., y Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi:10.1002/pits.20302. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20302>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300159>
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.html>
- Hazel, C. E., Vazirabadi, G. E., Gallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the Student School Engagement Measure. *Psychology in the Schools*, 50(7), 689-704. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.21703>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEG] (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación [ENAPE]* (2021). <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>
- Irashidi, O., Phan, H., & Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of Its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121524.pdf>
- Lara, L., Saracosti, M., Navarro, J.-J., de-Toro, X., Miranda Zapata, E., Trigger, J. M., y Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/322975518_Compromiso_escolar_Desarrollo_y_validacion_de_un_instrumento
- López A. Y., Pérez V. M., Cobo R. R., y Díaz M. A., (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- Nelson-Laird, T. F., y Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 211-233. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1600-y>
- Ramos-Vera, C., Ayala-Laguna, E., & Serpa-Barrientos, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación* (45), 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9118410>
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers P., B., Förster M., C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>
- Rumberger, R. W., y Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer,

- <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-07853-8>
Sigüenza Campoverde, W. G., Quezada Loaiza, E., & Reyes Toro, M. L. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Espacios*, 40(15), 1-8,
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401519.html>
- Simkin, H., Azzollini, S., y Voloschin, C. (2014). Autoestima y Problemáticas Psicosociales en la Infancia, Adolescencia y Juventud. *PSOCIAL*, 1(1), 59-96,
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/595/538>