



**APORTES CIENTÍFICOS DESDE HUMANIDADES 11 TOMO II**  
**II Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales**  
**XI Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades**  
*Repensar las humanidades, compromisos y desafíos*

# **RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS**

**BUADAS, Carlos Rafael**

**LOBO, Patricia Eliana**

# **RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS**

**BUADAS, Carlos Rafael**

**LOBO, Patricia Eliana**

Como lo afirman diversas investigaciones, el aprendizaje de una lengua extranjera se puede ver influenciado por variables emocionales propias del estudiante, dentro de las cuales puede observarse que la autoestima es relevante para un buen desempeño académico. La autoestima puede entenderse de manera general como el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo o como una actitud evaluativa de aprobación o desaprobación hacia sí mismo. A menudo, se evidencia que los alumnos que manifiestan niveles de autoestima alta logran rendimientos académicos exitosos. El presente trabajo parte de la premisa de que el nivel de autoestima del alumno puede influir en su desempeño académico durante el aprendizaje del Inglés con Fines Específicos. Para lograr esto, a través de una metodología cuali-cuantitativa, se lleva a cabo un análisis comparativo entre datos recopilados en encuestas estructuradas, entrevistas semi-estructuradas y las calificaciones obtenidas por alumnos que cursan Idioma Moderno: Inglés, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Se tratará de identificar, por un lado, si existe una relación entre el desempeño académico de los alumnos y su nivel de autoestima y, por el otro, cuáles son las áreas y etapas del desarrollo de la personalidad estudiantil que intervienen en esta relación. Se estima que poseer un nivel de autoestima alto es beneficioso para el desempeño académico satisfactorio del alumno.

**Palabras clave: aprendizaje - autoestima - desempeño académico - Inglés con Fines Específico**

## **Introducción**

El Inglés con Fines Específicos (o IFE) es una rama de la enseñanza del inglés que tiene como propósito dar respuesta a las necesidades lingüísticas y académicas de

alumnos de diversas carreras universitarias. Con gran frecuencia, estos alumnos requieren aprender a leer y comprender textos de su especialidad que se encuentran disponibles en la lengua extranjera. El aprendizaje de dicha habilidad lectora puede verse atravesado por diversas variables de origen cognitivo, emocional, volitivo, conductual y contextual en el aula. Este trabajo intenta estudiar uno de los aspectos más relevantes de las variables emocionales, la autoestima; y tiene por objetivo identificar si existe una relación entre este aspecto y el desempeño académico de los alumnos que cursan la cátedra Idioma Moderno Inglés de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Catamarca. Muchos autores afirman que una autoestima alta en los alumnos contribuye a un desempeño académico exitoso.

En las primeras instancias investigativas acerca del aprendizaje, los análisis se focalizaron específicamente en la cognición. Más tarde, se reveló la importancia de las variables emocionales. Actualmente se trata de conjugar ambos aspectos ya que se observó que los estudiantes que poseen un buen desempeño académico aprendían de sus propias experiencias y se planteaban objetivos de aprendizaje relacionados a su concepción personal. Es por ello que se postula que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede verse influenciada por las creencias de autoestima, es decir, la concepción que tienen los alumnos de sí mismos: lo que piensan y sienten de sí mismos puede influir en su aprendizaje de la segunda lengua.

El interés por los factores afectivos en el aprendizaje no es algo reciente, de hecho, ya en la primera parte del siglo XX surgió de la psicología humanística de Vygotsky, Dewey y Montessori. En los años 60, Rogers mostraba una postura contraria hacia las instituciones educativas que limitaban su atención sólo a lo cognitivo, lo que contrajo graves consecuencias sociales. Entre las nociones más relevantes de la psicología humanística se encuentra el movimiento Confluyente Educativo, cuyos teóricos, entre ellos George Isaac Brown y Gloria Castillo, remarcaron la necesidad de conjugar los aspectos cognitivos y emocionales de modo tal de formar al individuo de manera integral.

Entre 1970 y 1980, docentes y escritores del área Lenguas, se preocuparon e investigaron maneras de nutrir el aprendizaje al incorporar rasgos de las variables afectivas del alumno. Sin embargo, es necesario aclarar que la enseñanza humanística

de la lengua no tiene como intención reemplazar la enseñanza tradicional, sino sumar, a la metodología utilizada, la formación de los alumnos como personas.

Entre las investigaciones relativamente recientes figuran las del aspecto neurobiológico, los cuales reconocen a través de estudios neuronales y biológicos la incidencia del aspecto emocional en el aprendizaje. Stevick, por ejemplo, trata a la memoria como uno de los factores primordiales del aprendizaje de lenguas y la relaciona muy fuertemente con la emoción. Williams y Burden comprobaron que la psicología educativa tiene muchas similitudes con los métodos humanísticos en la enseñanza de la lengua, particularmente, en la necesidad de transformar las experiencias de aprendizaje en algo significativo y relevante para la persona, para que crezca y se desarrolle íntegramente como individuo.

En los últimos años, se produjeron diversos cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a la necesidad de reconocer la influencia emocional en el aprendizaje y adquisición de lenguas. Los planes de estudio de lenguas extranjeras centrados en el aprendizaje consideran el aspecto emocional de diversas formas. Por ejemplo, la participación en la toma de decisiones revela más posibilidades para que los alumnos formen su potencial de forma plena. Sumado al contenido lingüístico, los alumnos adquieren además habilidad para negociar, autoevaluarse y responsabilidad, lo que mejora el autoconcepto y la autoestima.

## **Marco Teórico**

El concepto de autoestima ha adquirido diferentes acepciones a través de los años y se ha nutrido de diversos teóricos. Este concepto puede remontarse al siglo V a.C., con la frase frecuentemente adjudicada a Sócrates: “Conócete a ti mismo y conocerás el mundo”, la cual remite a la idea de que un autoconocimiento posibilita el conocimiento del entorno. En 1890, William James, uno de los pioneros en la psicología estadounidense, explora y redefine el concepto del ‘ser’, esencia de la autoestima, desde la perspectiva psicológica. La autoestima, para James, equivale a la distancia que existe entre aquello que el sujeto desea ser (el ideal) y lo que piensa que es (la imagen que se tiene de uno mismo). Lo que el sujeto siente en relación con esa distancia determina su autoestima.

Por su parte, Cooley postula la teoría del espejo, donde explica que las personas construyen la imagen que tienen de sí mismos como resultado del reflejo del entorno. A través de las interacciones con los seres significativos, desde pequeños, las personas van recopilando información en relación con su propio valor. Si la imagen que se refleja es escasa y negativa, el niño se verá desvalorizado y actuará en función de esa imagen en su vida posteriormente.

Por otro lado, Carl Rogers afirma que la interpretación que los niños hacen de las experiencias que la vida les presenta determina su nivel de autoestima. De acuerdo con esta visión, no son los hechos acontecidos en sí mismos los que determinan las emociones sino la interpretación de estos. Asimismo, cuando Rogers se refiere a las necesidades de la persona desde las esenciales hasta las sociales, considera que la necesidad social más relevante es la de sentirse aceptado y la considera como la fuerza socializadora primordial que actúa sobre la conducta de la persona. No obstante, esta necesidad de sentirse valorado y aceptado muchas veces es descuidada en hogares, instituciones educativas y organizaciones.

De acuerdo con Stanley Coopersmith, la autoestima se define en términos de evaluación. Para este autor, la autoestima depende de cómo la persona se evalúa a sí mismo y a sus características. Este juicio de valor personal se expresa a través de las actitudes que la persona posee con sí mismo y con los demás.

En relación con lo precedente, de Andrés y Andrés (83) afirman que la importancia de la autoestima, ese sentimiento de valoración que la persona hace sobre sí misma, reside en su impacto en todos los órdenes de su vida. Para ellas, la autoestima determina, entre algunas, la persona elegida como pareja, los estudios que curse, su desempeño laboral, las amistades que frecuenta y los proyectos que emprende. Cuando la persona hace una introspección, cada cual tiene una imagen particular de sí mismo: "La autoestima es, precisamente, cómo nos sentimos con respecto a esa imagen" (83).

Para Andrés y Andrés existen indicadores del tipo de autoestima que se posee. Por un lado, generalmente la persona que tiene una autoestima alta suele sentir paz interior, establecer metas personales y profesionales realistas, entablar relaciones armoniosas, desarrollar amistades, expresarse de modo creativo, aceptar todas las emociones, volverse más tolerante y comprensivo y ser optimista. Por otro lado, la

persona con una autoestima baja con frecuencia suele prever resultados negativos, sugerir objetivos poco realistas, establecer relaciones competitivas, compararse con otras personas, culpar a otros, callar lo que siente, hacer sentir culpable a los demás y ser pesimista.

La autoestima se puede definir entonces como el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación (Cava y Musitu: 17). El sujeto se valora a sí mismo en función de estas cualidades, que son consideradas como positivas o negativas, según lo que ha experimentado a través de sus vivencias. La autoestima se concibe también como el resultado de un proceso de autoevaluación: la persona tiene un concepto de sí mismo y luego se infra o sobrevalora en función a dicha autoevaluación. Esto permite a la persona delimitar su nivel de autoestima. Quiles y Espada (19) determinan tres dimensiones globales de la autoestima: la autovalía personal, la relación social, (lo que incluye su autopercepción física, la relación con la familia y los pares) y el autoconcepto académico. Estos autores adhieren que a estas dimensiones se suman tres etapas de desarrollo: la valoración de las personas significativas (o afirmación positiva), la autovaloración y autorrefuerzos (o afirmación propia) y 3) la valoración personal y del otro (o afirmación compartida).

En lo que respecta a la estructura de la autoestima, más que poseer una única dimensión global, la consideración más predominante en la actualidad es que tiene una organización multidimensional, es decir, que está conformada por varios aspectos (Cava y Musitu, 18). Siguiendo este planteo, las personas tienen un concepto de sí mismos y por ende una valoración de éste, que difiere en cada uno de los ámbitos o contextos importantes de sus vidas, como pueden ser el ámbito familiar, físico, académico o intelectual. De esta manera, el alumno puede tener un concepto de sí mismo satisfactorio en el ámbito familiar, pero no en el físico o viceversa. Esto conlleva a la necesidad de optimizar las diversas dimensiones de la autoestima.

A menudo, se evidencia que los alumnos que manifiestan niveles de autoestima alta logran rendimientos académicos exitosos (Cavas y Musitu: 19). En la actualidad, la presión social (familia-escuela-ambiente) provoca que los estudiantes estén involucrados con la competencia académica. Parte del nivel de autoestima del alumno está dado por las aprobaciones o reprobaciones de sus éxitos académicos, los cuales son provenientes de otros referentes (padres y profesores). Cuanto mayores

calificaciones y más premios logren, mayores aprobaciones y, consecuentemente, mayor nivel de autoestima construyen.

El término desempeño o rendimiento académico posee una multiplicidad de acepciones. Este concepto puede relacionarse tanto con aspectos cuantitativos como con enfoques cualitativos, y por lo tanto, la manera de aproximarse a su significación es de acuerdo con los objetivos y la clase de perspectivas que se tomen en cuenta para su análisis. Montes Gutiérrez y Lerner Matiz (12) presentan una distinción de los diferentes significados atribuidos al concepto de desempeño académico:

- 1) como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente;
- 2) como juicio evaluativo –cuantificado o no- sobre la formación académica, es decir, al —proceso llevado a cabo por el estudiante; o
- 3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía "éxito o fracaso académico. (Montes Gutiérrez y Lerner Matiz, 12)

En un estudio realizado en la Universidad de Costa Rica, Montero Rojas (et al) (216) proponen circunscribir a los factores asociados al rendimiento académico en cuatro grandes dimensiones de variables: institucionales, pedagógicas, psicosociales y socio-demográficas. Desde el punto de vista de generar propuestas para una posterior toma de decisiones en la gestión académica, estos autores prevén los aspectos institucionales y pedagógicos como los más relevantes para un estudio. Sin embargo, lo que nuestra investigación trata de enfatizar es el rol predominante de los factores afectivos, allí comprendidos dentro de los componentes psicosociales en el rendimiento académico de los alumnos.

Debido a la naturaleza compleja y multidimensional del término “rendimiento académico”, delimitar el concepto y ámbito de aplicación de esta variable del área educativa no es sencillo. La definición de rendimiento académico mayormente aceptada es la propuesta por Tournon (24), quien señala que es un resultado del aprendizaje, promovido por la intervención pedagógica del docente y producido por el estudiante. No se lo entiende como el resultado analítico de una sola aptitud, sino en

realidad el resultado integrado de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, como ser factores pedagógicos, institucionales, psicosociales y socio-demográficos

Cuando se intenta identificar los indicadores del rendimiento académico surgen diversos interrogantes: ¿cómo se puede crear una medida objetiva y confiable de lo que engloba el término rendimiento académico?; ¿se puede establecer en realidad una medida cuantitativa y/o cualitativa del rendimiento de los estudiantes?, ¿cuál tipo de evaluación es más válida?

Hallar la medida fiable del rendimiento académico es un desafío ya que se confluyen diversas variables y estimaciones que dependen del objetivo de las cátedras o de cada docente. Por supuesto, las calificaciones y las pruebas objetivas o tests “ad hoc” han sido los más usados como indicadores del rendimiento académico. Convencionalmente, el rendimiento académico se expresa en una calificación cualitativa (Excelente o Sobresaliente, Distinguido, Muy Bueno, Bueno, Regular) o cuantitativa (en una escala del 0 al 10, por ejemplo), es decir, una nota que será el reflejo de cierto aprendizaje o del logro de los objetivos planteados siempre cuando sea consistente y confiable (Tournon, 24).

## **Metodología**

La investigación aborda el objeto de estudio con los actores involucrados buscando generar teoría para la mejor comprensión de la relación existente entre autoestima y desempeño académico de los alumnos universitarios de Inglés con Fines Específicos de la carrera de Filosofía y Ciencias de la Educación. El camino descriptivo-analítico que se aplica a una muestra aleatoria compuesta por alumnos que asisten a clase de Idioma Moderno Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca intenta acercarse a las estructuras conceptuales de la autoestima y el desempeño académico.

Las técnicas que permiten la recolección de datos son, en primera instancia, encuestas estructuradas basadas en una escala de tipo Likert de cuatro rangos propuesta por Quiles y Espada (66) y, en segunda instancia, entrevistas semi-estructuradas sugeridas también por dichos autores. Estas técnicas posibilitan la

indagación y el análisis del significado de la relación emocional y el desempeño académico estudiantil.

En la primera instancia de investigación, se aplica la encuesta que indaga acerca de diversas áreas interrelacionadas con la autoestima, entre ellas, la autovalía personal (autoestima), el autoconcepto académico y el social. Luego, se promedian los resultados globales de autoconcepto y se comparan los indicadores de autoestima con el desempeño de los alumnos. Se entiende como desempeño académico el promedio de los exámenes parciales evaluados hasta el momento. Para que la comparación sea eficientemente visualizada en un gráfico, se toma una muestra aleatoria de 10 alumnos y se convierten los resultados en los niveles obtenidos a términos porcentuales.

Una segunda instancia permite explorar a través de entrevistas semi-estructuradas en mayor profundidad las autopercepciones que los alumnos poseen de sí mismos y sus pares. Se realiza una selección de 10 alumnos al azar y se aplica la técnica de 'frases incompletas'. Esta técnica consiste en otorgar al alumno participante una oración incompleta y él o ella debe verbalizar sus sentimientos y/o pensamientos para completarla. Una vez que la actividad está resuelta, esta información sirve para evaluar los ámbitos de autoestima a los que los alumnos otorgan mayor importancia.

## **Resultados**

A continuación se exponen los resultados obtenidos en las encuestas estructuradas. Estos revelan, primero, los niveles perceptuales de autoestima, autoconcepto social, académico y global obtenidos por los encuestados, segundo, los promedios de los niveles de autoestima, autoconcepto social y académico. Por último, se expone el estudio comparativo entre la autoestima y desempeño académico.

Tabla 1 – Niveles de Autoestima, Autoconcepto Social, Académico y Global

Alumno N°	Nivel de Autoestima (Máx: 40)	Nivel de Autoconcepto Social (Máx: 28)	Nivel de Autoconcepto Académico (Máx: 20)	Nivel de Autoconcepto Global (Máx: 88)
1	22	16	11	49
2	25	19	17	61
3	26	21	17	64
4	30	23	14	67
5	25	25	12	62
6	33	27	16	76
7	32	25	19	76
8	25	21	19	65
9	32	25	12	69
10	35	22	16	73
11	20	19	16	55
12	26	20	14	60
13	34	25	18	77
14	24	20	12	61
15	30	18	17	65
16	29	24	18	71
17	21	19	15	55
18	35	26	16	77
Promedio de la población	28	21.9	15.5	56

Gráfico 1 – Promedios de los niveles de autoestima, autoconcepto social y académico en la población

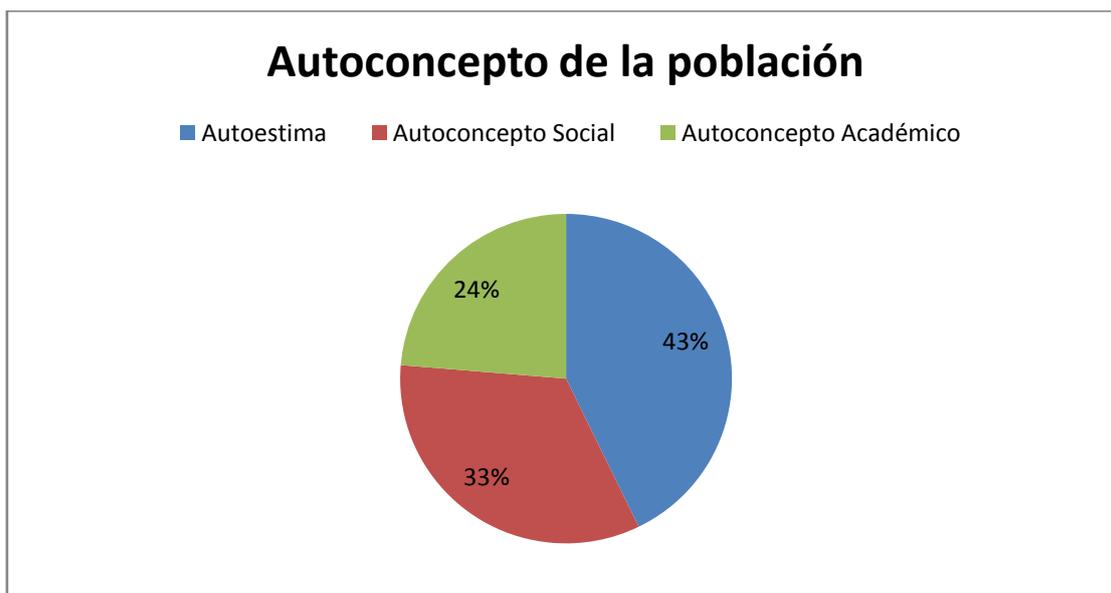
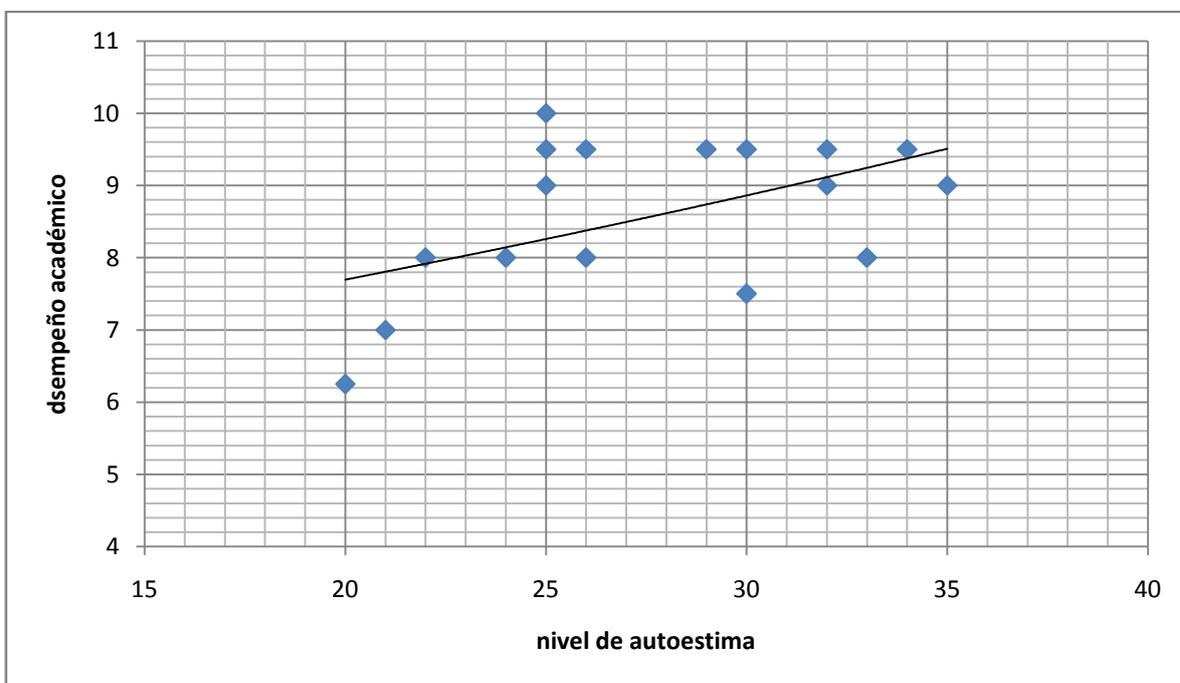


Tabla 2 – Estudio comparativo entre valores de autoestima y desempeño académico

Alumno N°	Nivel de Autoestima (Máx: 40)	Rendimiento Académico
1	22	8
2	25	10
3	26	9.50
4	30	7.50
5	25	9.50
6	33	8
7	32	9
8	25	9
9	32	9.50
10	35	9
11	20	6.25
12	26	8
13	34	9.50
14	24	8
15	30	9.50
16	29	9.50
17	21	7
18	35	9.50

Gráfico 2 – Estudio comparativo entre valores de autoestima y desempeño académico



Durante la segunda instancia de indagación, la entrevista semi-estructurada, se pueden observar los ámbitos de la autoestima que poseen mayor relevancia para el alumnado. En primer lugar se analizaron los resultados en relación con el ámbito de los estudios. Para ello, se les pidió que expongan qué es para ellos la universidad. Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes: “Una institución en la que nos está formando como profesionales y llegar a ser una buena persona el día de mañana y poder brindar una buena educación”. “Una institución que permite la educación de las personas. Una mejor educación inclinada en cada área que cada persona desea formar para ser un profesional.”

Luego, en relación con la valoración de las personas significativas (o afirmación positiva), se les requirió que expresen qué les gustaría que sus padres supieran. Las respuestas más relevantes para este estudio se consignan a continuación: “Que me esfuerzo aunque a veces no logre buenos resultados” “Que me esfuerzo por finalizar rápido mi carrera pero estudiar en la UNCa es bastante difícil” “Que le dedico muchas horas al estudio” “Que siento orgullo de sus logros” “Que gracias a su sacrificio diario yo puedo llegar cada vez más lejos” “Que estoy tratando de dar lo mejor de mi” “Que el esfuerzo que ellos hacen por mi va a rendir sus frutos en un lapso corto de tiempo y que se los extraña estando lejos” “Que soy capaz de triunfar” “Algunas veces no estudio”

Además, con el objeto de seguir indagando en lo referido a la afirmación positiva, especialmente en la relación con sus compañeros, se les solicitó que los alumnos indiquen que piensan de sus compañeros. En general, se puede observar que las respuestas fueron negativas: “En minoría buenos compañeros y en mayoría competitivos e interesados” “Mis compañeros son muy pocos en el área de letras ya que pienso que no se toman las medidas para salvaguardar la carrera.” “Muy pocos responsables” “Algunos conflictivos.” “Muy vagos”.

A modo de indagar sobre la autovaloración y autorrefuerzos (o afirmación propia) se les pidió que expresen qué es lo mejor que les podría pasar. Algunas de las respuestas se consignan seguidamente: “Poder aprobar la mayor cantidad de materias posibles hasta fin de año.” “Recibirme y poder adentrarme en el mundo del trabajo.” “Recibirme en corto periodo y brindarle un mejor confort a mi hija” “Que un rayo de luz me ilumine y fortalezca en el estudio, dinero y salud.” “Encontrar trabajo rápido”

“Recibirme y poder completar mi vida.” “Recibirme y trabajar para formar a personas y tener un mejor estándar de vida.”

Para lograr analizar sobre la afirmación compartida (o valoración personal y del otro), los alumnos comentaron qué les gustaría que les sucediera. Las respuestas más significativas figuran a continuación: “Que todos mis compañeros logren buenos resultados y sus objetivos” “Que [los profesores] escuchen más las opiniones de los alumnos”. “Que el tiempo me alcanzara para todo lo que deseo hacer y poder cuidar mi cuerpo y mi salud y no pasar tanto tiempo estudiando.” “Que me salga todo bien porque necesito trabajar y volver a mis padres y devolver todo lo que me dieron.” “Que mi desempeño mejore” “Que pudiera decidir más rápidamente, tener más tiempo y retener más información.”

Además, con el propósito de seguir indagando acerca de lo referido a la afirmación compartida, los alumnos opinaron que son felices cuando: “Apruebo los exámenes y de verdad puedo comprender los textos y las actividades.” “Cuando obtengo los resultados deseados” “Me va bien en la facultad y cuando paso momentos con mi hija” “Todo lo que me propongo me sale bien” “Cuando cumplo mis metas” “Logro mis objetivos, estoy con mi familia y amigos y cuando viajo al interior a descansar.” “Todo me sale bien en la facultad y en la vida y cuando estoy con mi familia.” “Puedo lograr mis expectativas” “Apruebo las materias y me va bien en un parcial y/o examen” “Estoy tirada en el pasto, cuando escucho música, cuando leo, cuando voy al cine, cuando me compro algo, cuando me animo a hacer cosas que pienso.” “Mi hijo es feliz” “Apruebo las materias y cuando estoy con mis compañeros”

## **Conclusión**

Este estudio permite observar a través de la primera etapa de indagación que el nivel de autoestima de los alumnos participantes es mayor que el índice del autoconcepto académico o el social. Además, la tabla y el gráfico n° 2 posibilitan evidenciar una marcada tendencia a corresponderse en aquellos alumnos que manifiestan una autoestima alta con un desempeño académico deseable o exitoso, mientras que aquellos que expresan percibir una autoestima baja, obtuvieron calificaciones poco satisfactorias. Es decir que, el estudio comparativo entre la autoestima y el rendimiento académico muestran una relación que se percibe

directamente proporcional. Esto sugiere una tendencia moderada a una variación (crecimiento/disminución) en el nivel de autoestima que se corresponde a una variación (mejora/desmejora) del rendimiento académico respectivamente.

A través de la segunda etapa de la investigación, se identifica que los ámbitos de la personalidad estudiantil que intervienen en esta relación son: las metas personales, la autopercepción física, la relación con el entorno social, la familia especialmente en conjunto con los pares, así también como la afirmación personal y del otro.

En conclusión se puede alegar que existe una relación entre el nivel de autoestima de los alumnos de Idioma Moderno: Inglés en su proceso de aprendizaje del Inglés con Fines Específicos y su desempeño académico y, asimismo, en esta relación intervienen diversas áreas y etapas del desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

### **Consideraciones finales**

Para una próxima instancia de estudio se prevé estudiar en primer lugar, si esta relación entre la autoestima y el desempeño académico es unidireccional o bidireccional, es decir, si un desempeño académico exitoso también logra potenciar la autoestima. Además está previsto indagar acerca de las diversas formas en que la autoestima puede mejorarse a través de la intervención del docente en la práctica pedagógica. Por otro lado, se intentará indagar sobre la incidencia de un desempeño académico alto en el desarrollo de la autoestima.

### **Bibliografía**

- CAVA, M. y MUSITU G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Buenos Aires, Paidós
- COOLEY, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*, Scribner's, NY, pp.179-185.
- COOPERSMITH, S. (1967) *The Antecedents of Self-Steem*, San Francisco, Freeman and Co.
- DE ANDRÉS, V. y ANDRÉS, F. (2010) *Confianza Total para Vivir Mejor: Herramientas para desarrollar la Inteligencia Emocional, la Autoestima y la Motivación*. Buenos Aires, Planeta
- QUILES, M. y ESPADA J. (2010). *Educación en la Autoestima*. San Pablo, Buenos Aires
- MONTES GUTIÉRREZ, I. y LERNER MATIZ J. (2011), *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT*, Universidad EAFIT

- MONTERO ROJAS, E., VILLALOBOS PALMA, J. y VALVERDE BERMÚDEZ, A. (2007). "Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel". *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 215-234
- ROGERS, C. (1995), *Client-Centered Therapy*, Houghton-Mifflin, Boston
- RUIZ DE ARANA, C. (1997) *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos*, Manual Moderno, México
- TOURNON, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. España, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- WILLIAMS, J. (1890) *Principles of Psychology*. Nueva York, Henry Holt