



Fortalecimiento de la autoestima para alcanzar el éxito lector y mejorar el rendimiento académico

Strengthening self-esteem to achieve reading success and improve academic performance

Fortalecer a autoestima para alcançar o sucesso na leitura e melhorar o desempenho acadêmico

Gary Hoskin Pérez Olivera
gperezol8@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0081-4867>
Universidad César Vallejo
Trujillo, Perú

Manuel Angel Pérez Azahuanche
mpereza@ucv.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-4829-6544>
Universidad César Vallejo
Trujillo, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.74>

Artículo recibido 23 de julio de 2024 / Arbitrado 10 de agosto de 2024 / Aceptado 30 de septiembre 2024 / Publicado 25 de octubre de 2024

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar cómo la autoestima influye en el rendimiento académico en estudiantes universitarios del área de comunicación, específicamente en la comprensión lectora. Se desarrolló una investigación aplicada con un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con 105 estudiantes universitarios. Los instrumentos de recolección de datos, validados mediante juicio de expertos, incluyeron observación, entrevistas y encuestas. Los resultados indicaron una mejora en la comprensión lectora, particularmente en la dimensión inferencial, en el grupo experimental tras la intervención enfocada en la autoestima. Los datos cuantitativos revelaron un aumento notable en las puntuaciones de comprensión lectora post-intervención, mientras que los hallazgos cualitativos destacaron la percepción positiva de los estudiantes sobre su propio rendimiento académico. Se concluyó que la intervención en autoestima mejora la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar información literal. Sin embargo, en la dimensión crítica de la comprensión lectora, la autoestima no mostró un impacto notable en el rendimiento académico.

Palabras clave:

Autoestima;
Rendimiento Académico; Área de comunicación;
comprensión lectora;
Estudiante universitario.

Abstract

This research aimed to determine how self-esteem influences academic performance in university Students in the area of communication, specifically reading comprehension. Applied research was developed with a mixed approach, combining quantitative and qualitative methods. A quasi-experimental design was used with 105 university Students. The data collection instruments, validated through expert judgment, included observation, interviews and surveys. The results indicated an improvement in reading comprehension, particularly in the inferential dimension, in the experimental group after the intervention focused on self-esteem.

Keywords:

Self-esteem; Academic performance;
Communication area;
reading comprehension; College Student.

Quantitative data revealed a notable increase in post-intervention reading comprehension scores, while qualitative findings highlighted Students' positive perception of their own academic performance. It was concluded that self-esteem intervention improves Students' ability to understand and process literal information. However, in the critical dimension of reading comprehension, self-esteem did not show a notable impact on academic performance.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo verificar como a autoestima influencia o desempenho acadêmico de estudantes universitários na área de comunicação, especificamente compreensão de leitura. Foi desenvolvida uma pesquisa aplicada com abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Foi utilizado um desenho quase experimental com 105 estudantes universitários. Os instrumentos de coleta de dados, validados por meio de parecer de especialistas, incluíram observação, entrevistas e inquéritos. Os resultados indicaram melhora na compreensão de leitura, principalmente na dimensão inferencial, no grupo experimental após a intervenção focada na autoestima. Os dados quantitativos revelaram um aumento notável nas pontuações de compreensão de leitura pós-intervenção, enquanto os resultados qualitativos destacaram a percepção positiva dos alunos sobre o seu próprio desempenho acadêmico. Concluiu-se que a intervenção na autoestima melhora a capacidade dos alunos de compreender e processar informações literais. Porém, na dimensão crítica da compreensão leitora, a autoestima não apresentou impacto notável no desempenho acadêmico.

Palavras-chave:

Autoestima; Desempenho Acadêmico; Área de comunicação; compreensão de leitura; Estudante universitário.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se evidenciaron cambios radicales y apresurados en diversos contextos educativos, lo que generó retos significativos en la educación superior (UNESCO, 2023). Las universidades desempeñaron un papel esencial en el desarrollo socioeconómico, requiriendo enfoques educativos apoyados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la inteligencia artificial. La pandemia de COVID-19 provocó la suspensión de actividades educativas, afectando gravemente el aprendizaje en América Latina y el Caribe, especialmente en Perú, donde el cierre prolongado impactó en las áreas de comunicación y matemáticas (UNICEF, 2021). La enseñanza remota reveló carencias tanto pedagógicas como tecnológicas, perjudicando así el rendimiento académico (UNICEF, 2021).

El aprendizaje deficiente acumulado durante la pandemia se hizo evidente sin que se realizaran esfuerzos significativos para mitigarlo (UNICEF, 2021). En 2016, la OCDE ya había destacado que los estudiantes finalizaban su educación sin alcanzar los niveles requeridos (OCDE,

2016). Esta generación, denominada 'generación COVID-19', enfrentaba un déficit de aprendizaje significativo, estimado en un 12% (UNICEF, 2021). La Agenda 2030 se propuso garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo competencias técnicas y profesionales (Naciones Unidas, 2020; Bernedo-Moreira et al., 2023).

El SINEACE reportó avances y desafíos en la educación universitaria peruana, destacando estancamientos en la optimización, licenciamiento y acreditación (SINEACE, 2023). Según PISA, Perú mostró mejoras en el desempeño académico, aunque aún quedaba mucho por avanzar (MINEDU, 2017). La transición de la secundaria a la universidad fue crucial, con un enfoque en habilidades personales y experiencias previas (SINEACE, 2023). Diversos elementos, como el clima del aula, las condiciones socioeconómicas y la autoestima, influyeron en el rendimiento académico (Gutiérrez et al., 2021).

En el ámbito comunicativo, la competencia en la comprensión de textos resultó crucial, impactando en la personalidad y el desarrollo personal (MINEDU, 2017). Según el Programa Curricular de Educación Básica Regular, los estudiantes debían dominar su lengua materna y desarrollar habilidades comunicativas (EBR, 2016). La autoestima se consideró fundamental para mejorar los resultados académicos (González, 2019; Hernández et al., 2020). Coopersmith definió la autoestima como la valoración personal del individuo (Coopersmith, 1967).

Ante la problemática presentada en la institución de educación superior, donde los estudiantes universitarios presentaban comportamientos que evidenciaban problemas de autoestima y repercutían en su bajo rendimiento académico, surgió el interés y la motivación para fomentar y consolidar la autoestima como estrategia para mejorar el rendimiento académico. El bajo desempeño académico fue una preocupación central, y se consideró que una autoestima sólida era una fortaleza vital que permitía potenciar las habilidades académicas y sociales de los alumnos. Además, fomentar la aceptación personal era esencial para el desarrollo integral de cada estudiante universitario.

Esta motivación personal se justificó con la trascendencia del estudio, en el cual se buscó optimizar el desempeño académico del estudiante universitario mediante la aplicación de talleres de autoestima. Una pedagogía de calidad se reflejaría en hallazgos que apuntaran a mejores estándares de rendimiento académico, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales persiguen una educación de excelencia. Diversos estudios han demostrado que una

valoración positiva de uno mismo ejerce una influencia considerable y determinante sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Consecuentemente, surgió la pregunta de investigación: ¿Cómo la autoestima mejora el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del área de comunicación en Trujillo en 2024?, del cual se planteó como objetivo general determinar cómo la autoestima mejoraba el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del área de comunicación en la ciudad de Trujillo durante el año 2024. Asimismo, se plantearon objetivos específicos para identificar cómo la autoestima influía en cada dimensión en la comprensión de textos.

De lo expuesto surgió la hipótesis: la autoestima mejora el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del área de comunicación en Trujillo en 2024; mientras que la hipótesis nula postuló que la autoestima no mejora el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del área de comunicación en Trujillo en 2024. Del mismo modo, se plantearon hipótesis específicas que hacían referencia a las dimensiones o niveles literal, inferencial y crítica.

MÉTODO

La investigación estuvo constituida por una población de 105 estudiantes universitarios del primer ciclo de la carrera profesional de Derecho. Se empleó un diseño cuasiexperimental, dividiendo a los estudiantes en dos grupos: experimental y de control. El grupo experimental participó en talleres diseñados para mejorar la autoestima, mientras que el grupo de control no recibió esta intervención. Ambos grupos fueron evaluados antes y después de la intervención para medir el impacto en la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Este enfoque metodológico integral permitió abordar efectivamente el objetivo del estudio, proporcionando una comprensión profunda de cómo la autoestima influía en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. De un total de 105 estudiantes, se seleccionó una muestra de 60 estudiantes, tanto hombres como mujeres, con edades comprendidas entre 17 y 20 años. El proceso de selección consideró la importancia de representar adecuadamente las características de la población objetivo. Se empleó un muestreo no probabilístico mediante el método de muestreo intencional, seleccionando a los participantes según criterios específicos relevantes para la investigación.

Las variables del estudio incluyeron la autoestima y el rendimiento académico en el área de comunicación, específicamente en la comprensión lectora. La autoestima se evaluó en varias

dimensiones: personal, social, familiar y académica. La dimensión personal se refería a la autovaloración y percepción individual; la dimensión social, al valor percibido en interacciones sociales; la dimensión familiar, a la autoestima en el contexto familiar; y la dimensión académica, a la percepción del desempeño y capacidad académica. En cuanto a la comprensión lectora, se consideraron tres dimensiones: literal, inferencial y crítica. La dimensión literal evaluó la capacidad para localizar e integrar información específica; la dimensión inferencial, la habilidad para deducir hechos y significados contextuales; y la dimensión crítica, la capacidad para evaluar y emitir juicios sobre el texto.

Instrumentos y/o técnicas

En la investigación se emplearon técnicas e instrumentos, seleccionados y validados para garantizar el recojo de información cualitativa y cuantitativa, según se detalla.

Prueba de Comprensión Lectora y rúbrica

Esta prueba fue diseñada específicamente para evaluar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la intervención en autoestima. La prueba permitió identificar los niveles de rendimiento académico en la dimensión literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora. La creación de esta prueba incluyó un proceso de validación por expertos en el área de comunicación.

Para recoger información de los dos niveles: literal e inferencial, se utilizaron preguntas cerradas con respuesta cerradas, y para evaluar el nivel crítico en la comprensión de textos se aplicó una rúbrica diseñada por el investigador.

Entrevistas Semiestructuradas:

Se aplicó una entrevista con 12 preguntas para explorar en profundidad los factores que influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de comunicación. Estas entrevistas proporcionaron una perspectiva cualitativa que complementó los datos cuantitativos, permitiendo una comprensión más holística del fenómeno estudiado.

En el desarrollo de los talleres, se aplicó la observación como técnica para obtener datos adicionales sobre el comportamiento y la interacción de los estudiantes durante la intervención. Esta técnica permitió corroborar la información obtenida a través de las entrevistas,

proporcionando una visión más completa sobre la autoestima y su impacto en el rendimiento académico.

Cuestionario de Autoestima de Stanley Coopersmith (1967):

Adaptado por Asunción et al. (1993), este cuestionario se utilizó para medir la autoestima de los estudiantes en diversas dimensiones: personal, social, familiar y académica. La validez del instrumento fue garantizada mediante juicio de expertos, quienes aseguraron que el contenido y el concepto del cuestionario eran apropiados para el estudio. La confiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en numerosos estudios previos.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó utilizando diversos instrumentos y técnicas validados para asegurar la precisión y relevancia de la información obtenida. Entre los instrumentos empleados se incluyó el Cuestionario de Autoestima de Stanley Coopersmith (1967), adaptado por Asunción et al. (1993), el cual evaluó la autoestima de los estudiantes en dimensiones personal, social, familiar y académica. Además, se diseñó una prueba de comprensión lectora de autoría propia para medir los niveles de comprensión lectora antes y después de la intervención.

Para complementar los datos cuantitativos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 12 preguntas abiertas, ofreciendo una perspectiva cualitativa sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. La observación directa también se utilizó como técnica complementaria para obtener datos adicionales sobre el comportamiento y la interacción de los estudiantes durante la intervención.

El análisis de los datos recolectados se realizó mediante enfoques cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos se procesaron utilizando el software SPSS (versión 27), lo que permitió realizar pruebas estadísticas como la prueba t de Student para muestras pareadas, comparando las puntuaciones de comprensión lectora antes y después de la intervención. Además, se emplearon la prueba de Wilcoxon para muestras pareadas y la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, dependiendo de la normalidad de los datos. Los datos cualitativos se analizaron utilizando el software Atlas Ti, facilitando la codificación y el análisis temático de las entrevistas y observaciones.

Para asegurar el cumplimiento de los principios éticos, se solicitó el consentimiento informado de todos los participantes. Se les informó detalladamente sobre los objetivos del estudio, los procedimientos involucrados y sus derechos como participantes. Se destacó que la participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin repercusiones. La confidencialidad de los datos recolectados fue prioritaria. Se garantizó que toda la información personal de los participantes se mantuviera protegida y anónima. Los resultados se presentaron de manera honesta y transparente, sin alteraciones que favorecieran alguna hipótesis.

El estudio se alineó con los principios éticos establecidos por el Código de Ética de la institución, incluyendo justicia, trato igualitario, inclusión, autonomía, integridad humana, no maleficencia y beneficencia. Estos principios aseguraron un trato ético y justo para todos los participantes, promoviendo su bienestar y protección durante todo el proceso de investigación.

RESULTADOS

Tabla 1.

Niveles de rendimiento académico, en la comprensión lectora, antes y después de la aplicación del taller de Autoestima en estudiantes universitarios del área de comunicación en los grupos de control y experimental Trujillo 2024.

Momentos	Niveles alcanzados	Grupo			
		Experimental		Control	
		Recuento	%	Recuento	%
Pre test	Excelente	0	0%	0	0%
	Bueno	0	0%	0	0%
	Regular	9	30%	13	43.3%
	En proceso	21	70%	17	56.7%
Total		30	100%	30	100%
Post test	En proceso	7	23.3%	17	56.7%
	Regular	22	73.3%	13	43.3%
	Bueno	1	3.3%	0	0%
	Excelente	0	0%	0	0%
Total		30	100%	30	100%

Nota. Información obtenida de la aplicación del instrumento para medir la comprensión lectora.

En el grupo experimental, los resultados del pretest mostraron que el 70% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora en proceso, mientras que el 30% se encontraba en un nivel regular, sin que ningún estudiante alcanzara un nivel bueno o excelente. Sin embargo, en el post test, se observó una mejora significativa: solo el 23.3% de los estudiantes permanecieron en

proceso, el 73.3% alcanzó un nivel regular y el 3.3% logró un nivel bueno, aunque ninguno llegó al nivel excelente. En contraste, en el grupo control, los resultados del pretest indicaron que el 56.7% de los estudiantes estaban en proceso de comprensión lectora, y el 43.3% tenía un nivel regular, sin que ninguno lograra un nivel bueno o excelente. En el post test, no se observaron cambios significativos, ya que el 56.7% de los estudiantes continuaron en proceso y el 43.3% mantuvo un nivel regular, sin que ningún estudiante alcanzara un nivel bueno o excelente.

Tabla 2.

Nivel de rendimiento académico, en la comprensión lectora, antes y después de la aplicación del taller de autoestima en estudiantes universitarios del área de comunicación, Trujillo 2024.

Niveles alcanzados	Grupos															
	Experimental								Control							
	Total		Dimensión Literal		Dimensión Inferencial		Dimensión Crítica		Total		Dimensión Literal		Dimensión Inferencial		Dimensión Crítica	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Excelente	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bueno	0%	3.3%	3.3%	20%	0%	16.7%	0%	0%	0%	0%	13.3%	10%	0%	0%	0%	0%
Regular	30%	73.3%	43.3%	60%	13.3%	36.7%	13.3%	16.7%	43.3%	43.3%	43.3%	43.3%	3.3%	10%	20%	23.3%
En proceso	70%	23.3%	53.3%	20%	86.7%	46.7%	86.7%	83.3%	56.7%	56.7%	43.3%	46.7%	96.7%	90%	80%	76.7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Del grupo experimental: En el Pretest, el 70% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 30% tenía un nivel regular y ninguno alcanzó un nivel bueno o excelente; en el post-test, 23.3% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 73.3% tenía un nivel regular, el 3.3% alcanzó un nivel bueno y ninguno obtuvo un nivel excelente; y del grupo control el pretest el 56.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 43.3% tenía un nivel regular y ninguno alcanzó un nivel bueno o excelente, y, en el post-test el 56.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 43.3% tenía un nivel regular y ninguno obtuvo un nivel bueno o excelente.

En la dimensión literal, del grupo experimental en el pretest el 53.3% de los universitarios se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 43.3% tenía un nivel regular, el 3.3% alcanzó

un nivel bueno y ninguno obtuvo un nivel excelente. Post-test: El 20% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 60% tenía un nivel regular, el 20% alcanzó un nivel bueno y ninguno obtuvo un nivel excelente, respecto al grupo control en el pretest el 43.3% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 43.3% tenía un nivel regular, el 13.3% alcanzó un nivel bueno y ninguno obtuvo un nivel excelente; en el post-test, el 46.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 43.3% tenía un nivel regular, el 10% alcanzó un nivel bueno y ninguno obtuvo un nivel excelente.

En la dimensión inferencial; el grupo experimental se obtuvo en el pretest que el 86.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 13.3% tenía un nivel regular y ninguno alcanzó un nivel bueno o excelente; en el post-test el 46.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 36.7% tenía un nivel regular, el 16.7% alcanzó un nivel bueno y ninguno obtuvo un nivel excelente. Y, del grupo Y, del grupo control, en el pretest el 96.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 3.3% tenía un nivel regular y ninguno alcanzó un nivel bueno o excelente; y para el post-test el 90% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 10% tenía un nivel regular y ninguno obtuvo un nivel bueno o excelente.

Por último, en la dimensión crítica, el grupo experimental, en el pretest el 86.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 13.3% tenía un nivel regular y ninguno alcanzó un nivel bueno o excelente, y para el post-test, el 83.3% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 16.7% tenía un nivel regular y ninguno obtuvo un nivel bueno o excelente; y del grupo control en el pretest el 83.3% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 16.7% tenía un nivel regular y ninguno alcanzó un nivel bueno o excelente, para el post-test el 76.7% de los estudiantes se encontraban en proceso de comprensión lectora, el 23.3% tenía un nivel regular y ninguno obtuvo un nivel bueno o excelente.

En la dimensión literal, los resultados del grupo experimental mostraron que, en el pretest, el 53.3% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora en proceso, el 43.3% estaban en un nivel regular y el 3.3% alcanzaron un nivel bueno, sin que ninguno lograra un nivel excelente. En el post test, se observó una mejora considerable: solo el 20% de los estudiantes permanecieron en proceso, mientras que el 60% alcanzó un nivel regular y el 20% lograron un nivel bueno, aunque

ninguno llegó a un nivel excelente. Por otro lado, en el grupo control, el pretest reveló que el 43.3% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora en proceso, otro 43.3% estaban en un nivel regular y el 13.3% alcanzaron un nivel bueno, sin que ninguno lograra un nivel excelente. En el post test, los resultados se mantuvieron bastante estables: el 46.7% de los estudiantes continuaron en proceso, el 43.3% permanecieron en un nivel regular y el 10% alcanzaron un nivel bueno, sin que ninguno llegara a un nivel excelente.

En la dimensión inferencial, los resultados del grupo experimental en el pretest mostraron que el 86.7% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora en proceso, mientras que el 13.3% se encontraba en un nivel regular, sin que ningún estudiante alcanzara un nivel bueno o excelente. En el post test, se observó una mejora significativa: el 46.7% de los estudiantes permanecieron en proceso, el 36.7% alcanzó un nivel regular, y el 16.7% lograron un nivel bueno, aunque ninguno llegó a un nivel excelente. En contraste, en el grupo control, el pretest reveló que el 96.7% de los estudiantes estaban en proceso de comprensión lectora y el 3.3% tenía un nivel regular, sin que ninguno lograra un nivel bueno o excelente. En el post test, la mayoría de los estudiantes continuaron en proceso, con un 90%, y el 10% alcanzó un nivel regular, sin que ninguno obtuviera un nivel bueno o excelente.

En la dimensión crítica, los resultados del grupo experimental mostraron que, en el pretest, el 86.7% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora en proceso y el 13.3% se encontraba en un nivel regular, sin que ningún estudiante alcanzara un nivel bueno o excelente. En el post test, estos porcentajes cambiaron ligeramente, con un 83.3% de los estudiantes aún en proceso y un 16.7% en nivel regular, sin que ninguno lograra un nivel bueno o excelente. Por otro lado, en el grupo control, el pretest indicó que el 83.3% de los estudiantes estaban en proceso de comprensión lectora y el 16.7% tenía un nivel regular, sin que ninguno obtuviera un nivel bueno o excelente. En el post test, se observó una pequeña mejora, con un 76.7% de los estudiantes en proceso, un 23.3% en nivel regular y ninguno alcanzando un nivel bueno o excelente.

Contrastación de Hipótesis

Para contrastar las hipótesis se aplicó el estadístico *t de Student* obteniéndose:

Hipótesis alterna general: La Autoestima mejora el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios del área de comunicación, Trujillo 2024.

Tabla 3.

Comparación de medias del rendimiento académico, en la comprensión lectora, antes y después de la aplicación del taller de autoestima en estudiantes universitarios del área de comunicación en los grupos de control y experimental

Grupo	Momentos	t Student	gl	Sig. (bilateral)
Experimental	Pre test - Post test	5.843	29	0
Control	Pre test - Post test	0.273	29	0.787
Momento	Grupo	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Pre test	Experimental - Control	408.000	-0.622	0.534
Momento	Grupo	t	gl	Sig. (bilateral)
Post test	Experimental - Control	5.003	58	0

Nota. Información obtenida de la aplicación del instrumento para medir la comprensión lectora.

Los resultados de la comprensión lectora del grupo experimental, los resultados del pretest y post test mostraron un valor t de Student de 5.843 con una probabilidad de un valor cercano a 0, indicando una alta significancia al ser menor ($p \leq 0.01$). Esto lleva a aceptar la hipótesis alternativa (H_a), afirmando que la autoestima mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora. En contraste, para el grupo control, el valor t de Student entre el pretest y post test fue de 0.273 con una probabilidad de 0.787, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), indicando que la autoestima no mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora. Además, al comparar la comprensión lectora en el pretest entre los grupos experimental y control, se obtuvo un valor U de Mann-Whitney de 408.000 con una probabilidad de 0.534, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Esto sugiere que no hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora entre ambos grupos, aceptándose la hipótesis nula (H_0). Sin embargo, en el post test, el valor t de Student entre los grupos experimental y control fue de 5.003 con una probabilidad de 0.000, indicando una alta significancia ($p \leq 0.01$). Esto lleva a aceptar la hipótesis alternativa (H_a), demostrando que hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control.

Hipótesis alterna específica: La Autoestima mejora el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios en la dimensión literal de la comprensión lectora, Trujillo 2024.

Tabla 4.

Comparación de medias del rendimiento académico, en la comprensión lectora en la dimensión literal, antes y después de la aplicación del taller de autoestima en estudiantes universitarios del área de comunicación en los grupos de control y experimental, Trujillo 2024.

Grupo	Momentos	t Student	gl	Sig. (bilateral)
Experimental	Pre test - Post test	3.799	29	0.001
Control	Pre test - Post test	0.000	29	1.000
Momento	Grupo	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Pre test	Experimental - Control	385.500	-0.976	0.329
Momento	Grupo	t Student	gl	Sig. (bilateral)
Post test	Experimental - Control	2.681	58	0.010

Nota. Información obtenida de la aplicación del instrumento para medir la comprensión lectora.

En la dimensión literal de la comprensión lectora, los resultados del grupo experimental en el pretest y post test mostraron un valor t de Student de 3.799 con una probabilidad de un valor cercano a 1, indicando una alta significancia ($p \leq 0.01$). Esto lleva a aceptar la hipótesis alternativa (H_a), sugiriendo que la autoestima mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión literal. Por otro lado, en el grupo control, el valor t de Student entre el pretest y post test fue cercano a un valor de 0 con una probabilidad de 1.000, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), indicando que la autoestima no mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora en esta dimensión. Al comparar la comprensión lectora en la dimensión literal entre los grupos experimental y control en el pretest, se obtuvo un valor U de Mann-Whitney de 385.500 con una probabilidad de 0.329, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Esto sugiere que no hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión literal entre ambos grupos, aceptándose la hipótesis nula (H_0). Sin embargo, en el post test, el valor t de Student entre los grupos experimental y control fue de 2.681 con una probabilidad de 0.010, indicando una alta significancia ($p \leq 0.01$). Esto lleva a aceptar la hipótesis alternativa (H_a), demostrando que hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión literal entre el grupo experimental y el grupo control.

Hipótesis alterna específica: La Autoestima mejora el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios en la dimensión inferencial de la comprensión lectora, Trujillo 2024.

Tabla 5.

Comparación de medias del rendimiento académico, en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, antes y después de la aplicación del taller de autoestima en estudiantes universitarios del área de comunicación en los grupos de control y experimental, Trujillo 2024.

Grupo	Momentos	t Student	gl	Sig. (bilateral)
Experimental	Pre test - Post test	5.292	29	0
Control	Pre test - Post test	0.528	29	0.601

Momento	Grupo	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Pre test	Experimental - Control	406.500	-0.672	0.502
Post test	Experimental - Control	154.000	-4.476	0

Nota. Información obtenida de la aplicación del instrumento para medir la comprensión lectora.

En la dimensión inferencial de la comprensión lectora, los resultados del grupo experimental mostraron un valor t de Student de 5.292 con una probabilidad de un valor cercano a 1 en el pretest y post test, lo que indica una alta significancia ($p \leq 0.01$). Esto permite aceptar la hipótesis alternativa (H_a), sugiriendo que la autoestima mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora en esta dimensión. Por el contrario, en el grupo control, el valor t de Student entre el pretest y post test fue de 0.528 con una probabilidad de 0.601, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), indicando que la autoestima no mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión inferencial. Al comparar la comprensión lectora en la dimensión inferencial entre los grupos experimental y control en el pretest, se obtuvo un valor U de Mann-Whitney de 406.500 con una probabilidad de 0.502, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Esto sugiere que no hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión inferencial entre ambos grupos, aceptándose la hipótesis nula (H_0). Sin embargo, en el post test, el valor U de Mann-Whitney entre los grupos experimental y control fue de 154.000 con una probabilidad de 0.000, lo que indica una alta significancia ($p \leq 0.01$). Esto lleva a aceptar la hipótesis alternativa (H_a), demostrando que existen diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión inferencial entre el grupo experimental y el grupo control.

Hipótesis alterna específica: La Autoestima mejora el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios en la dimensión crítica de la comprensión lectora, Trujillo 2024.

Tabla 6.

Comparación de medias del rendimiento académico, en la comprensión lectora en la dimensión crítica, antes y después de la aplicación del taller de autoestima en estudiantes universitarios del área de comunicación en los grupos de control y experimental, Trujillo 2024.

Grupo	Momentos	t Student	gl	Sig. (bilateral)
Experimental	Pre test - Post test	1.567	29	0.128
Grupo	Momentos	Wilcoxon (z)		Sig. (bilateral)
Control	Pre test - Post test	-0.122		0.903
Momento	Grupo	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Pre test	Experimental - Control	381.500	-1.027	0.305
Post test	Experimental - Control	294.000	-2.337	0.019

Nota. Información obtenida de la aplicación del instrumento para medir la comprensión lectora.

En la dimensión crítica de la comprensión lectora, los resultados del grupo experimental entre el pretest y post test mostraron un valor t de Student de 1.567 con una probabilidad de 0.128, lo que no es significativo ($p > 0.05$). Esto lleva a aceptar la hipótesis nula (H_0), indicando que la autoestima no mejora el rendimiento académico en la comprensión lectora en esta dimensión. Similarmente, en el grupo control, el valor z de Wilcoxon entre el pretest y post test fue de -0.122 con una probabilidad de 0.93, también no significativo ($p > 0.05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), sugiriendo que la autoestima no influye en el rendimiento académico en la dimensión crítica de la comprensión lectora. Al comparar la comprensión lectora en la dimensión crítica entre los grupos experimental y control en el pretest, se observó un valor U de Mann-Whitney de 381.500 con una probabilidad de 0.305, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Esto sugiere que no hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico entre ambos grupos, aceptándose la hipótesis nula (H_0). Sin embargo, en el post test, el valor U de Mann-Whitney fue de 294.000 con una probabilidad de 0.019, lo que es significativo ($p \leq 0.05$). Esto lleva a aceptar la hipótesis alternativa (H_a), indicando que hay diferencias significativas en las medias del rendimiento académico en la comprensión lectora en la dimensión crítica entre el grupo experimental y el grupo control.

Adicionalmente, se consideró importante conocer la percepción de los participantes sobre la estrategia aplicada. Para ello, se realizó un análisis cualitativo en treinta informantes, que revelaron patrones generales en sus respuestas a la entrevista semiestructurada sobre autoestima. Estos patrones proporcionan una visión general de cómo este grupo percibe y maneja diversos contextos de su vida personal, social y de desempeño académico. En tal sentido la Autoestima, en adelante, fue considerada como una categoría y para su análisis se determinó presentarlas en cuatro subcategorías.

El análisis cualitativo de las respuestas en la subcategoría personal, respecto a la autoestima, reveló que la mayoría de los informantes percibieron la autoestima como una autoevaluación que abarcaba aspectos de carácter, apariencia física y emocional. Esta visión pedagógica subrayó la importancia del autoconcepto en el desarrollo y bienestar estudiantil, destacando un enfoque educativo integral que valoraba tanto el crecimiento emocional como el académico. Los informantes señalaron la influencia de la percepción social en la autoestima, destacando la autoaceptación como un componente central. Las estrategias de afrontamiento de problemas variaban significativamente, resaltando la importancia de la calma, el apoyo social y la búsqueda de soluciones prácticas. Las opiniones sobre la relevancia del aspecto físico estaban divididas, lo que subrayaba la necesidad de promover una imagen corporal positiva y abordar la influencia de los estereotipos en el autoconcepto en los planes educativos.

Asimismo, en la sub categoría social, se evidenciaron variaciones significativas en la autoimagen de sociabilidad y tolerancia grupal. La mayoría de los informantes mostró una autoimagen positiva, identificando la locuacidad, la capacidad de escucha, la alegría y la autenticidad como indicadores clave de sociabilidad. Estas diferencias destacaron la necesidad de desarrollar habilidades sociales en contextos educativos, adaptándose a diversas predisposiciones personales.

Los informantes valoraron distintos aspectos de la sociabilidad, subrayando la importancia de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que promovieran la participación activa y un entorno de aprendizaje colaborativo. En cuanto a la tolerancia, las respuestas variaron desde la paciencia y la empatía hasta estrategias más pasivas, resaltando la relevancia de educar en competencias socioemocionales. Las estrategias educativas debían fomentar una comprensión profunda y práctica de la tolerancia para la convivencia en sociedades diversas.

Asimismo, sobre la sub categoría familiar, el análisis de las respuestas reveló una variedad de dinámicas, desde interacciones abiertas y asertivas hasta más restringidas o formales, destacando la influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional y social. Las respuestas variaron en cuanto a la resolución de problemas familiares, desde el diálogo directo hasta métodos evitativos, lo que subrayó la necesidad de programas educativos que enseñaran resolución de conflictos, escucha activa y empatía. La confianza familiar, basada en el amor y el apoyo incondicional, fue crucial para la resiliencia personal y el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, se observaron variaciones individuales, enfatizando la importancia de abordar diversas estructuras de apoyo familiar en la educación para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y adaptativo.

Asimismo, sobre la sub categoría académica, mostró una diversidad de emociones y estrategias en relación con la asistencia a la universidad, la oratoria y la resolución de problemas de aprendizaje. Las emociones fluctuaron entre la motivación y la ansiedad, destacando la necesidad de estrategias educativas que reconocieran las experiencias individuales de los estudiantes. La ansiedad al hablar en público variaba, subrayando la importancia de técnicas pedagógicas para la oratoria y el manejo del estrés. Las estrategias de aprendizaje abarcaban desde enfoques proactivos hasta la búsqueda de ayuda externa, indicando la necesidad de fomentar habilidades de autogestión y proporcionar un entorno de apoyo adecuado. Estos hallazgos resaltaron la importancia de un enfoque educativo integral y adaptativo.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio, mostraron que los estudiantes que participaron en el taller de autoestima mejoraron su rendimiento académico en comparación con aquellos que no recibieron la intervención. Previa a la intervención, el 70% del grupo experimental se encontraba "en proceso" y el 30% en un nivel "regular". Posteriormente, solo el 23.3% permaneció "en proceso", mientras que el 73.3% avanzó a un nivel "regular" y un 3.3% alcanzó un nivel "bueno". En contraste, el grupo control no mostró mejoras significativas, manteniéndose en niveles similares antes y después de la intervención. Estos resultados refuerzan la relevancia de la autoestima como estrategia en el rendimiento académico, coincidiendo con los hallazgos de Amavizca et al. (2022), quienes destacaron que el área de conocimiento influye en la comprensión lectora. Asimismo, estos hallazgos concuerdan con los estudios de Tarazona (2023), quienes concluyen que una buena

autoestima ejerce una influencia positiva y significativa sobre el rendimiento académico en el área comunicativa.

En la dimensión literal de la comprensión lectora, se observó una mejora significativa en el grupo experimental después de la intervención del taller de autoestima. Inicialmente, el 53.3% de los estudiantes estaban "en proceso" y el 43.3% en un nivel "regular". Tras la intervención, solo el 20% permaneció "en proceso", mientras que el 60% avanzó a un nivel "regular" y el 20% alcanzó un nivel "bueno". Por otro lado, en el grupo control, los resultados se mantuvieron estables: el 46.7% de los estudiantes continuaron "en proceso", el 43.3% permanecieron en un nivel "regular" y el 10% alcanzaron un nivel "bueno" sin que ninguno llegara a un nivel excelente. En la dimensión inferencial, los resultados del grupo experimental mostraron una mejora significativa. En el pretest, el 86.7% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora "en proceso" y el 13.3% se encontraba en un nivel "regular". En el post test, el 46.7% de los estudiantes permanecieron "en proceso", el 36.7% alcanzó un nivel "regular" y el 16.7% logró un nivel "bueno". En contraste, en el grupo control, el pretest reveló que el 96.7% de los estudiantes estaban "en proceso" y el 3.3% tenía un nivel "regular". En el post test, la mayoría de los estudiantes continuaron "en proceso" con un 90%, y el 10% alcanzó un nivel "regular" sin que ninguno obtuviera un nivel "bueno".

Respecto a la dimensión crítica de la comprensión lectora, se refiere a la capacidad del lector para evaluar y juzgar el contenido del texto de manera reflexiva y crítica. Antes de la intervención, el 86.7% de los estudiantes del grupo experimental estaban "en proceso" y el 13.3% en un nivel "regular". Después de la intervención, el 83.3% permaneció "en proceso", mientras que el 16.7% avanzó a un nivel "regular". Aunque las mejoras no fueron tan pronunciadas como en las otras dimensiones, estos resultados están en línea con los hallazgos de Amavizca et al. (2022), quienes destacaron que la comprensión lectora en los niveles literal y crítico puede mejorar con intervenciones adecuadas. La estabilidad en los resultados puede indicar que las habilidades críticas requieren un mayor tiempo de desarrollo y práctica continua para observar mejoras más significativas. Por otro lado, se destaca la diferencia entre los grupos experimental y de control, demostrando cómo las intervenciones en autoestima pueden ser un factor esencial en la mejora del rendimiento académico. Esto es especialmente relevante en el ámbito de la educación superior, donde los estudiantes enfrentan múltiples desafíos académicos y personales que pueden afectar su autoestima y rendimiento (Otazu, 2023; Sudario, 2023).

La investigación demostró que la autoestima es una estrategia vital sobre el rendimiento académico, en concordancia con estudios previos como el de Ledesma et al. (2023), que destacaron la interdependencia entre autoestima, motivación y rendimiento académico. Similarmente, Amavizca et al. (2022) subrayaron la influencia del área de conocimiento en la comprensión lectora, evidenciando mejoras en el grupo experimental tras la intervención. Otros estudios relevantes, como los de Sudario (2023) y Rupay et al. (2022), enfatizaron la necesidad de aplicar estrategias educativas adaptadas a las características específicas de la población estudiantil, considerando factores psicosociales y contextuales. Aunque la autoestima es un factor crucial, su impacto puede variar según el contexto y la disciplina de estudio, destacando la importancia de un enfoque personalizado en las intervenciones educativas. En conclusión, la implementación de talleres de autoestima demuestra ser una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del área de comunicación.

CONCLUSIONES

El estudio evidenció que, aunque la autoestima era crucial para el desarrollo humano, no generó el éxito académico esperado en los estudiantes. Este fenómeno se atribuyó a las características de la nueva generación, donde la influencia tecnológica impactó significativamente, resultando en un bajo rendimiento académico. Sin embargo, el taller de autoestima ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico en estudiantes universitarios del área de comunicación.

Estos hallazgos sugieren que las instituciones educativas deberían considerar la inclusión de programas de desarrollo de autoestima como parte de su currículum para potenciar el rendimiento académico de sus estudiantes. Al implementar programas de desarrollo de autoestima, es crucial adaptar las estrategias a las necesidades específicas de los estudiantes y asegurar un seguimiento continuo para maximizar los beneficios. Estos resultados no solo contribuyen al conocimiento académico, sino que también proporcionan una guía práctica para educadores y responsables de políticas educativas interesados en mejorar el rendimiento académico a través del desarrollo integral de sus estudiantes.

Cabe resaltar que, dentro del estudio, una de las principales limitaciones del estudio fue el tamaño de la muestra y su limitación geográfica a una universidad en Trujillo, lo que podría restringir la generalización de los resultados a otras poblaciones y contextos. Aunque la

metodología utilizada fue robusta, se beneficiaría de una mayor diversidad de enfoques para evaluar la autoestima y el rendimiento académico en diversos contextos culturales y disciplinarios.

La investigación sugirió futuras líneas de investigación, como explorar la relación entre autoestima y rendimiento académico en diferentes áreas del conocimiento y contextos culturales para verificar la generalizabilidad de los hallazgos. También se recomendó investigar cómo otros factores psicosociales, como la ansiedad y el bienestar familiar, interactúan con la autoestima para influir en el rendimiento académico. Futuras investigaciones podrían centrarse en desarrollar y evaluar programas de intervención en autoestima específicos para distintas disciplinas académicas.

REFERENCIAS

- Amavizca, S. y Álvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e20, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- Bernedo-Moreira, D. H., Papanicolau Denegri, J. N. A., Loayza-Apaza, Y. T., Quispe, H. F. P., & López, J. N. G. (2023). Emotional intelligence and self-esteem in regular elementary school adolescents a post-pandemic research [Inteligencia emocional y autoestima en adolescentes de educación básica regular una investigación pos pandemia]. *Salud Ciencia y Tecnologia - Serie de Conferencias*. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023386>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. University of California: W.H. Freeman and Company, Davis San Francisco.
- González, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(3),781-795. <https://doi.org/10.5209/rced.58899>
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Hernández, M., Belmonte García, L., & Martínez Andreo, M. (2020). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*, 7(21), 269-278. <https://doi.org/10.30827/digibug.54133>
- Ledesma Silva, Y. E., & Cobos Reina, Á. R. (2023). Factores Motivacionales y el Rendimiento Académico en la Modalidad Híbrida: Motivación para un aprendizaje significativo. *Human Review*, 18(3). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4884>
- Martínez, V., Villasante, J. (2021). Autoestima en Estudiantes Universitarios de Psicología e Ingeniería de una Universidad Privada de Piura, 2021. [Universidad Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/9330>

- Ministerio de Educación - MINEDU. (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Naciones Unidas. (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible>.
- OCDE (2016), Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE, Fundación Santillana, Madrid. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>
- Otazu, M. (2023). La autoestima en la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundaria de una Institución Educativa, Pausa 2023 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/137069>
- Rupay, O., Núñez, L., Veramendi, V., Regalado, N., Menacho, R., Valderrama, O. (2022). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes, 6(23), 759-765. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.375>.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE. (2023). Información institucionals://www.gob.pe/institucion/sineace/institucional
- Sudario, C. (2023). Autoestima y rendimiento académico en la carrera profesional de lengua comunicación e idioma inglés de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, 2022. [Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <https://repositorio.unjpsc.edu.pe/handle/20.500.14067/8168>
- Tarazona Reyes, D. L. (2023). Autoestima y rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huánuco, 2023 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/134224>
- UNESCO. (2023). Foro Mundial de Educación 2023: La UNESCO moviliza a los ministros en torno a iniciativas clave sobre educación ecológica y transformación digital. <https://www.unesco.org/es/articulos/foro-mundial-de-educacion-2023-la-unesco-moviliza-los-ministros-en-torno-iniciativas-clave-sobre>
- United Nations International Children's Emergency Fund. - UNICEF (2021). Perú sin violencia, una tarea conjunta. <https://www.unicef.org/peru/articulos/peru-sin-violencia-una-tarea-conjunta-elperuano>.