



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

NIVELES DE RESILIENCIA Y NIVELES DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO NACIONAL DE CHORRILLOS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTOR

JUAN CASTILLO VIDAURRE
ORCID: 0000-0001-7365-3270

ASESORA

MG. GUISELLA MENDOZA CHAVEZ
ORCID: 0000-0001-5883-9712

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD EDUCATIVA:
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, RETARDO EN EL DESARROLLO Y BAJO
RENDIMIENTO ACADÉMICO

LIMA, PERÚ, OCTUBRE DE 2020

DEDICATORIA

A mis padres Juan y Paula que me han formado en valores y principios. Para ellos y para mis hermanos va dedicado este trabajo de investigación

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y hermanos que siempre me han apoyado en seguir la decisión de ser profesional.

Al Dr. Walter Capa por enseñarme y guiarme en el desarrollo de este estudio, así como también a la Mg Guissela Mendoza por brindarme su apoyo constante durante la finalización de esta investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
RESUMO	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática	13
1.2. Justificación e importancia	14
1.3. Objetivos	15
1.4. Limitaciones	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes del estudio	19
2.2. Bases teóricas y científicas	24
2.3. Definición de la terminología empleada	39
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1. Tipo de investigación	43
3.2. Población y muestra	43
3.3. Hipótesis	44
3.4. Variables	45
3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos	48
3.5. Análisis estadísticos e interpretación de los datos	56
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Resultados descriptivos e inferenciales	59
4.2. Contrastación de hipótesis	60
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	71
5.2. Conclusiones	74
5.3. Recomendaciones	75
REFERENCIAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la población según grado, sección, edad y sexo.....	43
Tabla 2	Distribución de la muestra según grado, sección, edad y sexo.....	44
Tabla 3	Operacionalización de las variables resiliencia y motivación académica.....	47
Tabla 4	Matriz de estructura de la Escala de Resiliencia.....	51
Tabla 5	Confiabilidad de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (ER).....	52
Tabla 6	Matriz de estructura de la Escala de Motivación Académica (EMA).....	55
Tabla 7	Confiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA).....	56
Tabla 8	Prueba de normalidad de la variable resiliencia y sus dimensiones..	57
Tabla 9	Prueba de normalidad de la variable motivación académica y sus dimensiones.....	57
Tabla 10	Niveles de resiliencia.....	59
Tabla 11	Niveles de motivación académica.....	59
Tabla 12	Comparación de los niveles de resiliencia en función al sexo.....	60
Tabla 13	Comparación de los niveles de resiliencia en función a la edad	61
Tabla 14	Comparación de los niveles de resiliencia y grado.....	61
Tabla 15	Comparación de los niveles de motivación académica en función al sexo.....	62
Tabla 16	Comparación de los niveles de motivación académica y edad.....	62
Tabla 17	Comparación de los niveles de motivación académica y grado.....	63
Tabla 18	Relación entre la dimensión sentirse bien solo y confianza en sí mismo y los niveles de motivación académica.....	64
Tabla 19	Relación entre la dimensión perseverancia y los niveles de motivación académica.....	64
Tabla 20	Relación entre la dimensión ecuanimidad y los niveles de motivación académica.....	65

Tabla 21	Relación entre la dimensión aceptación de uno mismo y los niveles de motivación académica.....	65
Tabla 22	Relación entre la dimensión motivación intrínseca y los niveles de resiliencia.....	66
Tabla 23	Relación entre la dimensión motivación extrínseca y los niveles de resiliencia.....	66
Tabla 24	Relación entre la dimensión desmotivación y los niveles de resiliencia.....	67
Tabla 25	Relación entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación académica.....	68
Tabla 26	Relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica	69

NIVELES DE RESILIENCIA Y NIVELES DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO NACIONAL DE CHORRILLOS

JUAN CASTILLO VIDAURRE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la relación entre los niveles de la variable resiliencia y los niveles de motivación académica en adolescentes. La muestra fue tomada de un colegio nacional de Lima Sur, con edades entre 12 a 18 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (1993), adaptado para Lima-Perú por Castilla en el año 2016 y la Escala de Motivación Académica (EMA) adaptada por Remón para Lima en el 2006. Se realizó la validación y confiabilidad de estas dos escalas las cuales fueron óptimas para su aplicación. Con respecto a los resultados de esta investigación evidenciaron que existe correlación positiva, muy débil y altamente significativa entre los niveles de la resiliencia y los niveles de la motivación académica ($\rho = .280$, $p < .001$). Además, se halló relación entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación académica de manera positiva ($p < .001$). La dimensión de la motivación académica, desmotivación, relaciona con las dimensiones de la resiliencia de manera negativa.

Palabras clave: resiliencia, motivación académica, estudiantes, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

RESILIENCE LEVELS AND LEVELS OF ACADEMIC MOTIVATION IN SECONDARY STUDENTS OF A NATIONAL SCHOOL OF CHORRILLOS

JUAN CASTILLO VIDAURRE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The main objective of this research was to determine the relationship between the levels of the resilience variable and the levels of academic motivation in adolescents. The sample was taken from a national school in Lima Sur, with ages between 12 and 18 years. The instruments used were the Wagnild & Young (1993) Resilience Scale, adapted for Lima-Peru by Castilla in 2016 and the Academic Motivation Scale (EMA) adapted by Remón for Lima in 2006. Validation was carried out and reliability of these two scales which were optimal for their application. Regarding the results of this research, they showed that there is a positive, very weak and highly significant correlation between the levels of resilience and the levels of academic motivation ($\rho = .280, p < .001$). In addition, the relationship between the dimensions of resilience and the dimensions of academic motivation was found in a positive way ($p < .001$). The dimension of academic motivation, demotivation, the relationship with the dimensions of resilience in a negative way.

Keywords: resilience, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, students.

NÍVEIS DE RESILIÊNCIA E NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA EM ALUNOS SECUNDÁRIOS DE UMA ESCOLA NACIONAL DE CHORRILLOS

JUAN CASTILLO VIDAURRE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre os níveis da variável resiliência e os níveis de motivação acadêmica em adolescentes. A amostra foi colhida em uma escola nacional do Lima Sur, com idades entre 12 e 18 anos. Os instrumentos utilizados foram a Wagnild & Young (1993) Resilience Scale, adaptada para Lima-Peru por Castilla em 2016 e a Academic Motivation Scale (EMA) adaptada por Remón para Lima em 2006. A validação foi realizada e confiabilidade dessas duas escalas, ideais para sua aplicação. Em relação aos resultados desta pesquisa, eles mostraram que existe uma correlação positiva, muito fraca e altamente significativa entre os níveis de resiliência e os níveis de motivação acadêmica ($\rho=.280$, $p<.001$). Além disso, a relação entre as dimensões da resiliência e as dimensões da motivação acadêmica foi encontrada de maneira positiva ($p<.001$). A dimensão da motivação acadêmica, desmotivação, a relação com as dimensões da resiliência de forma negativa.

Palavras-chave: resiliência, motivação acadêmica, estudantes, motivação intrínseca, motivação extrínseca

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se estudian dos variables llamadas resiliencia y motivación académica y tiene como objetivo principal establecer la relación de sus niveles en estudiantes de secundaria del colegio Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos. Como variable de investigación; la resiliencia es un tema que en el medio educativo tiene cada vez mayor importancia ya que este fenómeno explica cómo las personas que están atravesando situaciones de alta tensión pueden responder de una manera positiva y adaptativa. En este caso, los alumnos de la institución antes señalada viven en un entorno que puede ser considerado como un factor de riesgo por los altos índices de violencia y delincuencia de la zona en que viven. Es por ello que se tiene el interés de conocer si estos adolescentes evidencian resiliencia y a qué nivel. Igualmente, la motivación académica se ubica entre los tópicos de mayor interés y es base importante para el éxito educativo. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue determinar si existe relación entre estas dos variables. Este estudio se sustenta por medio de recolección de información de distintas investigaciones nacionales como internacionales relacionadas al presente trabajo, además estará conformado por cinco capítulos.

En el primer capítulo se aborda la situación problemática y los objetivos que sigue. Añadido a eso se encuentra la importancia de la investigación y las limitaciones que se afrontó.

En el segundo capítulo se muestran las bases teóricas, donde se recopilan la información más relevante sobre la resiliencia y motivación académica, incluyendo a las investigaciones más recientes al respecto.

En el tercer capítulo se presenta la metodología y diseño de la investigación, contándose con la población y muestreo para que se logren administrar los instrumentos.

El cuarto capítulo muestra los resultados siguiendo las hipótesis planteadas tras haber aplicado las escalas de resiliencia y motivación académica.

Por último, se muestra la discusión de resultados, las conclusiones obtenidas en la investigación y las recomendaciones que se sugieren para futuras investigaciones sobre el mismo tema.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

En Sudamérica, investigadores han expresado que la resiliencia está relacionada a logros académicos en adolescentes estudiantes (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011). Este antecedente invita a que se pueda estudiar la variable resiliencia y su relación con otro aspecto fundamental para la obtención de logros académicos como lo podría ser la motivación académica en una población peruana.

Sin embargo, para que el fenómeno de la resiliencia se pueda evidenciar en estos adolescentes y su relación con la motivación académica se debe de analizar los factores de riesgo que puedan estar presentes en el entorno de esta población. Los factores de riesgo son toda característica o variable que intensifica la probabilidad en algunos individuos con atributos semejantes desarrollen una situación problema. Por lo tanto, en la sociedad en que viven muchos adolescentes; éstos se hallan vulnerables ante factores de riesgo los cuales pueden menoscabar su desarrollo y su futuro más aún si esta población se encuentra en zonas donde existen altos índices de violencia, delincuencia, robo y tráfico de drogas; por lo que la probabilidad de que estos adolescentes caigan en alguna de estas conductas de riesgo es muy alta.

Por esta razón, adolescentes que estudian en aulas de instituciones educativas se ven constantemente en contacto con estímulos que precisamente no son los más adecuados, los cuales producirían conductas desfavorables que mermarían en su motivación académica los cuales se han podido observar en los estudiantes de la institución educativa Virgen del Morro Solar de Chorrillos que es la población está siendo estudiada en esta investigación. Datos obtenidos de los directivos y profesores de la institución educativa. Es por ello el afán de contribuir en el bienestar de estos adolescentes por medio de esta investigación ya que a través de ella se procederá a evaluar su situación mediante cuestionarios estandarizados para eventualmente elaborar un plan de intervención de acuerdo a los resultados de los mismos.

Por lo tanto, frente a esta problemática se pretende conocer si estos estudiantes que viven en un entorno no muy favorable y adverso pueden responder

positivamente y adaptativamente ante estas situaciones, desarrollando lo que se conoce como resiliencia (Lucio, Rapp y Rowe, 2011).

Por esta razón formulamos la siguiente pregunta, ¿existe relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos?

1.2 Justificación e importancia

La importancia e interés de realizar este estudio se origina a partir de identificar si existen conductas resilientes y a qué niveles se presentan en estudiantes de secundaria distrito de Chorrillos. Así como también conocer si se encuentran motivados académicamente y a que niveles, y por último determinar si existe correlación entre estos. Ya que adolescentes que manifiesten conductas positivas frente a la adversidad, también presenten una motivación de superación la cual en el caso de adolescentes puede ser referido a sacar buenas notas, evidenciando motivación para académica. Si bien es cierto se puede suponer esto, lo que se pretende con este estudio es conocer si existe dicha relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica que puedan presentar estos estudiantes.

Para ello el presente estudio se justifica bajo 3 aspectos teórico, metodológico y práctico.

A nivel teórico este trabajo logrará conocer a más profundidad la relación entre la resiliencia y la motivación académica, ya que no existen muchas investigaciones que se hayan realizado anteriormente relacionando estas dos variables por lo que este trabajo será un referente para próximas investigaciones.

A nivel metodológico este estudio pretende medir los niveles de resiliencia y motivación académica y para ello recurre a instrumentos adecuados, es decir, que miden las variables a estudiar. Estos instrumentos fueron validados para la presente

investigación. Por otro lado, estos instrumentos beneficiarán a futuras investigaciones con muestras que tengan características similares.

Y finalmente, a nivel práctico este trabajo servirá para que mediante los resultados se pueda proceder a realizar propuestas de intervención psicoeducativas, las cuales puedan ser formuladas mediante programas, charlas, talleres y así promover salud mental en los adolescentes.

Por todas estas razones nos parece trascendental llevar a cabo esta investigación y así contribuir al entendimiento de estas variables en estudiantes adolescentes.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Describir los niveles de resiliencia que presentan los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 2) Describir los niveles de motivación académica que tienen los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 3) Establecer si existen diferencias al comparar los niveles de resiliencia con respecto al sexo, la edad y grado de los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

- 4) Establecer si existen diferencias al comparar los niveles de motivación académica con respecto al sexo, la edad y grado de los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 5) Establecer la relación entre las dimensiones de la variable resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo con los niveles de motivación académica, en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 6) Establecer la relación entre las dimensiones de la variable motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación con los niveles de resiliencia, en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 7) Establecer la relación entre las dimensiones de la variable de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo con las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

1.4 Limitaciones

Dentro de las limitaciones encontramos que existen pocos estudios que aborden la relación entre la variable resiliencia y motivación académica de manera directa. Por consiguiente, se tomó de referencia investigaciones que hablen de las variables de este estudio, pero sin relación directa.

En lo que respecta a los antecedentes de estudios anteriores sobre la motivación académica, no se ha encontrado muchas investigaciones que usen esta variable. Estas fueron consultadas en repositorios de universidades nacionales como internacionales, así también en revistas científicas como Redalyc, y buscadores científicos como Google Académico y Scielo. Es por ello que se recurrió a estudios

en donde se hayan usado únicamente la variable motivación y otra clase de motivación, como la de logro.

Estas limitaciones pueden servir como una oportunidad para identificar nuevas brechas en la literatura y consecuentemente nuevas investigaciones que planteen la relación de estas dos variables.

Finalmente, los resultados de la presente investigación no podrán ser generalizados ya que se trabajó con estudiantes de un solo colegio del distrito de Chorrillos.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes internacionales

Fínez y Morán (2014) en su trabajo de investigación titulado: “Resiliencia y autoconcepto: su relación con el cansancio emocional en adolescentes”, tuvo como muestra a 314 adolescentes de León, con edades entre 16 y 18 años de los cuales el 62% eran varones. Aplicó la Escala de Resiliencia Académica (ERA), la Escala de Cansancio emocional (ECE) y la Escala de Autoconcepto Positivo (EAP). Los resultados arrojan que la resiliencia y el autoconcepto están estrechamente relacionados en menor medida al cansancio emocional. Este estudio concluyó que los estudiantes que evidencian ser resilientes, esto quiere decir que cuentan con la habilidad de responder positivamente ante situaciones de estrés y afronta presiones relacionadas al estudio con valoración óptima de sí mismo, mostraran poco cansancio emocional.

Lozano, Almeida, Rioboo, Peralbo y Brenlla (2012) en su investigación titulada: “Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia”, propusieron estudiar el efecto de variables personales vinculadas con los objetivos académicos y las habilidades de aprendizajes de los alumnos de secundaria en su rendimiento académico. La investigación utiliza una muestra compuesta de 997 estudiantes del Norte de Portugal y de Galicia. Utilizaron las subescalas de estrategias de aprendizaje, de metas académicas y de autoeficacia a partir de la escala refema-57. Este estudio concluye en que las metas académicas de aprendizaje y las capacidades de autoeficacia pueden servir como factores determinantes positivos del rendimiento académico.

Torres y Ruiz (2012) en su trabajo denominado: “Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del estado de México”, propusieron como finalidad analizar si alumnos de educación media superior del estado de México reconocidos como resilientes (esto es, que hayan enfrentado situaciones de vida estresantes y aun así evidencien un buen rendimiento académico), manifiestan mayor motivación al logro y locus de control interno que

alumnos no resilientes. La muestra de este estudio estuvo compuesta por un total de 464 alumnos de las escuelas preparatorias estatales en Chimalhuacán y Chalco, del estado de México. Estas facultades se evaluaron por medio dos escalas, Escala de motivación de logro diseñada para población mexicana de Reyes - Lagunes (1998) y la Escala de locus de control elaborada por García y Reyes - Lagunes, (2000) para población mexicana. Se identificaron 68 alumnos resilientes, los mismos que presentan promedios más altos en la motivación al logro y el locus de control interno.

Gaxiola, Gonzales y Contreras (2012) en su estudio llamado: "Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres", tuvieron como objetivo hallar relación entre la variable resiliencia y los objetivos educativos y el rendimiento académico en alumnos de secundaria. La muestra fue conformada con 96 estudiantes de una academia pre universitaria de Hermosillo, Sonora México. Usaron escalas validadas en la región de Sonora México, como el inventario de resiliencia (IRES), y la escala sobre metas para adolescentes. Los resultados señalan que la resiliencia fomenta indirectamente el rendimiento académico a través de los objetivos académicos. Se explica esto ya que algunos indicadores de la resiliencia como la capacidad de planeación y enfrentamiento de los problemas de la vida, se asocia en el caso de los adolescentes con sus metas educativas.

Villalta (2009) realizó un estudio denominado: "Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social", en la universidad de Chile, en cual tuvo como objetivo examinar la relación entre factores de la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes adolescentes de establecimientos educativos ubicados en regiones de vulnerabilidad social. Contó con una población de 437 estudiantes de educación media de la región metropolitana de Chile y fue una investigación descriptiva – correlacional. Para este trabajo se creó una encuesta para indagar los niveles de calidad de vida y factores de riesgo en los adolescentes. Para medir la resiliencia se usó la Escala de Resiliencia SV-RES diseñada para la población chilena. Esta investigación concluyó en que la relación entre resiliencia y logros de aprendizaje se fortalece en dos situaciones de

adversidad que experimentan los adolescentes: a) Embarazo propio o de la pareja y b) Divorcio o separación de sus padres.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Barrios (2018) en su tesis titulada *Violencia familiar y resiliencia en estudiantes del 4° y 5° de secundaria de dos colegios nacionales del distrito de Comas, 2018*, elaboró un estudio no experimental trasversal. Este autor usó para la recolección de datos el Cuestionario de violencia familiar de Zevallos desarrollada en el 2014 y la Escala de Resiliencia de Barboza del 2017. La muestra estuvo conformada por 268 alumnos tanto hombres como mujeres. Los resultados del estudio arrojan una relación negativa $Rho = -.312$ y no significativa $p=.001$ (sig. > .05) entre las variables violencia familiar y la resiliencia.

Herrera (2017) en su investigación llamada *Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario procedentes de familias monoparentales en Villa María del Triunfo*, se trazó el objetivo de asociar la variable resiliencia y rendimiento académico en alumnos de secundaria los cuales pertenecían familias monoparentales. La muestra fue de 305 alumnos, y para la recolección de los datos usaron la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young, y el promedio acumulado que alcanzaron en el trimestre de cada alumno. Los resultados indicaron que alumnos del sexo masculino y femenino alcanzaron niveles altos de resiliencia. En suma, en esta investigación el autor halló una correlación adecuada entre la resiliencia y el rendimiento académico en alumnos que venían de familias monoparentales.

Chambi (2017) en su investigación denominada *La resiliencia y su relación con el rendimiento académico del área de comunicación en los estudiantes del tercer año del nivel secundario de un colegio en San Martín de Porres del distrito de Paucarpata, Arequipa*, tuvo como muestra 239 alumnos del 3er grado de secundaria. Utilizó la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young y el registro de notas de cada estudiante. Los resultados indicaron que existe una correlación positiva entre la resiliencia y el rendimiento académico del área de comunicación con el r Pearson de .573. Así

también, el 81% de los estudiantes poseen un nivel de resiliencia elevado y el 19% posee un nivel moderado de resiliencia.

Rodríguez (2016) en su estudio titulado *Motivación de logro y resiliencia en adolescentes de las instituciones educativas. Agallpampa - La Libertad* se propuso relacionar las variables motivación de logro y resiliencia. Para ello la muestra fue de 248 estudiantes de instituciones educativas de entre 13 a 16 años. Su investigación fue de tipo cuantitativo, de corte descriptivo y diseño correlacional. Para la recolección de datos se usaron la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA) y la Escala de motivación de logro. Los resultados concluyeron que existe una correlación altamente significativa entre estas variables y el nivel preponderante en estos adolescentes es el nivel medio respectivamente.

Cano (2018) en su tesis de maestría llamada *Resiliencia y motivación académica en escolares de la Institución Educativa Innova Schools, Carabayllo 2014–2015*, tuvo como muestra 223 estudiantes de secundaria de edad entre 12 y 15 años. Para la recolección de los datos se usaron las Escalas de Resiliencia de Wagnild, y Young (ER), y la Escala de Motivación Académica (EMA); las cuales se correlacionaban positivamente. Los resultados indicaron que los estudiantes de 12 y 14 años de edad que cursan el 1er. y 3er. año de secundaria respectivamente, alcanzaron un nivel promedio de resiliencia para ambos sexos. Así también estudiantes que cursan el 1er., 2do. y 3er. año de secundaria, alcanzaron un nivel alto de resiliencia En lo que respecta al sexo en los estudiantes halló que un nivel alto de motivación académica en los dos sexos. Con respecto a la edad se evidenció que los alumnos de 12 y 14 años presentaban un nivel mucho más alto de motivación academia que de los de más edad. Por otro lado, se pudo observar que alumnos de 1er grado de secundaria obtuvieron un nivel alto de motivación académica.

Remón (2013) en su estudio denominado *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro y 4to de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana*, la muestra estuvo constituida por 378 alumnos del tercero y cuarto de secundaria de instituciones cristianas. Utilizó la Escala del clima social familiar de Moos y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, Pelletier,

Blais, Brière, Senecal, & Vallières (1993). Los hallazgos evidencian que la variable clima social familiar y sus dimensiones se correlacionan favorablemente entre la motivación académica y sus dimensiones, pero inversamente con la dimensión desmotivación.

Cáceres (2013) en su investigación titulada *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes de la I. E. Mariscal Cáceres del Distrito de Ciudad Nueva-Tacna – 2012*, fue del tipo exploratoria la cual se propuso hallar la capacidad y los factores que contribuyen en la resiliencia. Para ello la muestra fue conformada por 250 alumnos de secundaria. Para la recolección de los datos utilizaron la Escala de Resiliencia de Palomar y Gómez y el Formulario semiestructurado para determinar los factores relacionados a la resiliencia creado por el mismo autor para este estudio. Los resultados concluyeron que existe un nivel de resiliencia alta y media en los estudiantes, así como una relación significativa entre los factores que influyen en desarrollar la resiliencia.

Galesi y Matalinares (2012) en su estudio titulado “Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria”, se planteó asociar los factores personales de resiliencia y el rendimiento académico. Su estudio fue de tipo descriptivo y de diseño correlacional. La muestra fue constituida por 146 estudiante de entre 9 y 14 años de edad de un colegio del distrito de Ventanilla. Para la recolección de los datos se usó en inventario de factores personales de resiliencia de Salgado (2012) para el rendimiento académico se utilizó el registro de notas obtenidas durante el año de los estudiantes. Los resultados indican que los alumnos presentan un nivel de resiliencia medio y en cuanto el rendimiento académico se encontró que los alumnos están en nivel B (en proceso). Finalmente se determinó que existe una correlación significativa entre estas dos variables de estudio.

2.2 Bases teóricas y científicas

2.2.1 Resiliencia

La palabra resiliencia es originaria del latín *resilio* que quiere decir volver hacia atrás, rebotar, volver de un salto atrás. Así también, en diferentes diccionarios definen la resiliencia como la resistencia de un cuerpo a la rotura por un golpe. O también como la facultad de un cuerpo de regresar a su estado original luego de haber estado expuesto a una fuerza y tensión. Es pues un concepto de la física y de la ingeniería, que ha sido extrapolada a las ciencias humanas (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997).

La ciencia social adoptó el concepto para definir y caracterizar a individuos que, a pesar de nacer y vivir en lugares y pasar situaciones de riesgo, se desenvuelven psicológicamente de una manera adaptativa (Rutter, 1992).

La American Psychological Association (APA, 2010) conceptualiza la resiliencia como el desarrollo de adaptarse adecuadamente a situaciones difíciles, a algún trauma psicológico, peligro, tragedia, o eventos de estrés importantes, como por ejemplo relaciones personales, problemas de salud importantes, problemas en la familia, problemas financieros o de trabajo que causan estrés. También indica que ser resiliente no significa que la persona no experimente angustias o dificultades, e insta que cada persona pueda aprender a ser resiliente adoptando conductas y pensamientos resilientes.

Grotberg (1996) conceptualiza a la resiliencia como la habilidad universal de un individuo para hacer frente a los infortunios de la vida, superándolas. La resiliencia se desarrolla evolutivamente y debe ser fomentado desde los primeros años de vida.

De acuerdo a Vanistenda (2010) la resiliencia es la facultad que posee una persona o un grupo para vencer situaciones difíciles y crecer, pues es una habilidad de rehacer la vida y hacer de una desdicha algo positivo.

Para Wagnild & Young (1993) como se citó en Shaikh & Kauppi (2010) la resiliencia es definida como: “Una característica de la personalidad que es estable y que incluye cinco elementos que se interrelacionan entre sí. Estos elementos se componen de la ecuanimidad, la perseverancia, la autoconfianza, la satisfacción personal y la soledad existencial” (p. 158). Para este y otros estudios actuales se han considerado llamar la soledad existencial como estar bien consigo mismo.

Diversos autores que han estudiado el fenómeno de la resiliencia han hallado que una de las habilidades más importantes para afrontar exitosamente el estrés y las situaciones adversas devienen de la interacción de múltiples componentes en el desarrollo de un niño como los aspectos biológicos y toda característica interna, como la inteligencia; su temperamento y el locus de control interno o también denominado dominio propio; el ambiente familiar, el entorno y la comunidad en donde el niño se desenvuelve, y la cantidad, duración, e intensidad de eventos estresantes o penurias que estuviera atravesando el niño especialmente en los primeros años de vida (Kumpfer, 1998).

2.2.2 Revisión histórica de la resiliencia

Para muchos autores plantean que Anthony (como se citó en Manciau, 2003) fue quien comenzó a estudiar científicamente la resiliencia y además se adentró en un campo de trabajo con conceptos, metodologías y población poco estudiada hasta ese momento, trabajando con niños que estaban en situaciones de alto riesgo. El propósito de la investigación era poder observar a niños en riesgo antes que aparezca alguna patología, así poder conocer si los eventos o situaciones cambiaban su vida, así también si se desarrollaba capacidades o competencias para afrontar dichos eventos.

Posterior a esta investigación se desarrollaron estudios sobre resiliencia en sujetos esquizofrénicos, en individuos con alto estrés y de pobreza extrema, y sujetos que experimentaron eventos impactantes en los primeros años de vida (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Por otro lado, se toma en cuenta la investigación de Werner como otra de los más importantes estudios en este tema (Werner, 1989). Este trabajo fue desarrollado con niños nacidos en Kauai, una isla de Hawai, los cuales pasaron por eventos de dificultad en los primeros años de vida. De estos niños una fracción (un tercio de ellos) tenía un comportamiento normal y competente ya de adultos. Estos menores habían pertenecido a unas familias con un adecuado funcionamiento, poseían apoyo externo y un temperamento de resistencia, que es característica de la inteligencia y de una personalidad placentera. Esta investigación se concluye que a pesar que niños de alto riesgo que estén pasando situaciones o hayan pasado eventos impactantes en sus vidas un alto porcentaje de ellos no se verían afectados en todos los aspectos de sus vidas (Luthar, 1993, citado por Kaplan, 1999).

Wagnild & Young (1993) ejecutaron un estudio conformado por 810 individuos, los cuales fueron evaluados con la Escala de Resiliencia (ER) que consta de 25 ítems, estos fueron examinados y arrojaron que la estructura de sus factores era representada por dos: aceptación de sí mismo y de la vida y competencia personal. Los resultados concluyeron en que la escala es confiable en su consistencia interna y en su validez concurrente.

Hunter & Chandler (1999) estudiaron a adolescentes y como percibían la resiliencia y el nivel en que la escala de Wagnild y Young media esta concepción. Para ello usaron como muestra 51 alumnos de décimo y onceavo grado de una escuela técnica vocacional de Nueva Inglaterra. Se concluyó que los estudiantes evidenciaron rasgos resilientes como apartarse de compañeros que no eran confiables, así como también de sistemas desfavorables y de relaciones que eran dolorosamente perdurables.

Los estudiosos de la resiliencia que se pueden encontrar en los libros, artículos, etc., en los últimos 20 años llegaron a un consenso en el cual se admite que existen dos generaciones de investigadores (Luthar et al., 2000; Luthar & Cushing, 1999)

La primera generación empieza a comienzos de los años 70 y se origina con una cuestión respecto a los menores que viven en alto riesgo social, ¿qué diferencia

a estos niños en comparación con niños sin riesgos social? (Luthar, 1993, citado por Kaplan, 1999). El objetivo de las investigaciones era determinar factores de riesgo y niveles de resiliencia que intervienen en el crecimiento de niños que superan y se adaptan de manera positiva a pesar de vivir en situaciones adversas. Un estudio referente es el de Emmy Werner y Ruth Smith, 1992, Hawai, los cuales estudiaron a 505 individuos por 32 años.

La segunda surge a mediados de los años 90, los cuales se preguntan ¿cuáles son los sucesos o procesos que se asocian a una positiva adaptación en individuos que han vivido eventos y situaciones adversas? Estos investigadores añaden asociación de factores ambientales que tiene que ver con la adaptación resiliente (Rutter, 1992; Grotberg, 1996).

Se puede ver entonces una diferencia en estas dos generaciones, en que los investigadores de la primera época destacan más en postular que la resiliencia como una capacidad que se da solo cuando un individuo experimenta una situación o un evento de adversidad y éste se adapta positivamente ante ella (Melillo y Suarez, 2002). A diferencia de la segunda generación que refiere a la resiliencia como un fenómeno que se puede desarrollar, ser fomentado y aprendido a nivel individual, familiar y comunitario (Melillo y Suarez, 2002).

Teoría del desarrollo psicosocial de Grotberg

Grotberg (1996) desarrolló una teoría descriptiva, unos de los más influyentes basados en la resiliencia. Este modelo parte con la concepción de que la resiliencia no es estática sino todo lo contrario, dinámica, que posibilita trabajarla para fortalecerla y mantenerla.

Por lo tanto, teniendo en consideración esto, este arquetipo se basa en 4 verbalizaciones resilientes: yo soy, yo tengo, yo puedo, yo estoy. Por consiguiente, se pretende incrementar circunstancias donde se pueda usar estas verbalizaciones resilientes mediante conductas resilientes.

Existe un manual denominado Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes realizado por Munist (1998), en el cual se puede apreciar el sentido de estas verbalizaciones, estas son:

A. Yo soy

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

B. Yo tengo

- Personas del entorno en quienes confié y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

C. Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien a actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

D. Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco, y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo

Estas expresiones según Grotberg (1996) necesitan de una interacción activa entre ellas, que a lo largo de la vida cambian y se desarrollan. Por ello ante un evento de riesgo, estas expresiones verbales se combinan utilizando las adecuadas ante situaciones específicas; fortaleciendo el hecho de que las respuestas a las situaciones adversas son dinámicas y no estáticas.

Modelo de desafío de Wolin & Wolin

En este modelo diseñado por Wolin & Wolin (1993b) indica que las resiliencias que se manifiestan en daños no proceden de manera lineal en los individuos, si no que estas se hallan en los niños, adolescentes o grupos sociales como ente defensor formado por sus resiliencias, que modifican esos factores negativos en positivos de superación.

a. Los pilares de la resiliencia.

Wolin & Wolin (1993a) en su investigación emplean el concepto de mandala de la resiliencia, para realizar lo que se denominaría los 7 pilares de la resiliencia los cuales son características que manifiestan personas que desarrollan la resiliencia. Y son estas:

- 1. La introspección:** habilidad de darse cuenta lo que sucede a tu alrededor y es importante para comprender las circunstancias de la vida y adaptarse adecuadamente a ellas.
- 2. La independencia:** se manifiesta en comportamientos de involucrarse en situaciones de conflicto o perjudiciales para su salud emocional.
- 3. La capacidad de interacción:** Es una habilidad para hacer amigos y de formar redes sociales de apoyo
- 4. La capacidad de iniciativa:** Se refiere a la preferencia a los estudios, cualquier práctica de deportes y en el desarrollo de ocupaciones extra-escolares, como voluntariado, hobbies etc.

5. **La creatividad:** Se expresa en actividades donde se desarrolla las habilidades artísticas.
6. **La ideología personal:** Es propio de la adolescencia que se desarrollen valores y juicios propios e independientes de los padres. Aquí es donde se desenvuelven los valores de justicia, lealtad y compasión.
7. **El sentido del humor:** Esto favorece al mantenimiento de las relaciones e identificaciones grupales.

Los denominados pilares de la resiliencia se han clasificado y organizado en cuatro elementos agrupados, que nos admiten crear perfiles vinculados con la resiliencia.

1. **Competencia Social.** La persona resiliente manifiesta habilidad para constituir relaciones positivas con otros individuos o grupos.
2. **Resolución de problemas.** En la adolescencia se origina la capacidad de juzgar pensamientos y creencias y filosofías.
3. **Autonomía.** Nos permite poder dirigirnos libremente e independientemente, pero en control de algunos componentes del propio ambiente.
4. **Sentido de propósito y de futuro.** Este aspecto se asocia con el concepto de la autonomía y de la propia eficacia. Este elemento sugiere ser uno de los más importante predictor de resultados positivos con respecto a la resiliencia.

b. El enfoque de riesgo y protección

Factores de riesgo

La resiliencia como variable de estudio se ha relacionado con los factores de riesgo y de protección (Windle & Davies, 1999). Es por ello que la relevancia que se le da este concepto que por sí solo abarcaría a todos los factores de protección como sugieren muchos autores (Morrison, 2005). Pero se considera que podría ser incorrecto creer que esto pueda ser del todo cierto, ya que por la propia definición de la palabra resiliencia muchas personas no la desarrollan ni mucho menos tendría la necesidad de hacerlo al vivir en ambientes protegidos.

Braverman (2001) define a los factores de riesgo como toda situación ambiental que origina estrés o que aumenta la probabilidad de que un sujeto en sus primeros años de vida experimente un desajuste pobre, o que se vea afectado por algún evento negativo con respecto a su salud física, mental o en resultado negativo académico o social. En términos generales, podríamos señalar que los factores de riesgo más relevantes están asociados con eventos o situaciones de alto impacto emocional, problemas familiares, pobreza, violencia intrafamiliar, abuso de drogas en el entorno familiar, comportamiento criminal o de salud mental.

Consideramos que la resiliencia no es una capacidad estática si no que puede cambiar con el tiempo y por las circunstancias. Puede resultar un equivalente entre los factores de riesgo y los protectores. Por consiguiente, creemos que los factores protectores no son innatos de los seres humanos, sino más bien que pueden ser aprendidos y desarrollarse con el entorno que los rodean.

Factores protectores

Cuando se habla de factores protectores se refieren a todo aquello que disminuyen los efectos negativos al haber estado sometido a riesgos o estrés, es por ello que algunos individuos a pesar que han vivido en situaciones y contextos adversos, han llevado una vida normal (Bernard & Saint 2004; Rutter, 2007; Uriarte, 2006). Así también se refiere a medios internos y externos que pueden transformar el riesgo (Fraser, Kirby & Smokowski, 2004).

Existe una manera de categorizar a los factores de protectores y estos se clasifican en factores de protección familiar, personales, escolares y sociales. Factores de protección familiares son todos aquellos que se refieren al apoyo y entendimiento que se brindan los miembros de una familia, así como un entorno de estabilidad emocional (Jadue, Galindo y Navarro, 2005). Los factores de protección personales se entienden como: la convivencia positiva, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo, locus de control interno etc (Benard, 2004; Masten, 2008; Uriarte, 2006).

En cuanto a los factores escolares, estos guardan relación con horas extracurriculares las cuales se derivan en actividades que tiene que ver con talleres artísticos, científicos, y deportivos (Henderson y Milstein, 2003; Jadue et al., 2005). Por otro lado, el contar con un grupo menor de alumnos hace que la enseñanza sea más personalizada, en la donde se pueda responder a inquietudes o dudas que puedan tener los alumnos. Por último, los factores sociales están asociados con las comunidades, las normas sociales de convivencia y el aspecto geográfico (Acle–Tomasini, 2012; Benard, 2004).

c. Locus de control y estilo atribucional

Diversos estudios han hallado que los factores que impulsan la resiliencia en niños son los locus de control interno y el estilo atribucional. Son estos los que sirven como escudo protector ante estresores de la vida. Es por ello que los niños resilientes tienen una autoestima alta y una autoeficacia elevada tiene desarrollado sentimientos de valía propia, seguridad en afrontar situaciones que puedan ser difíciles y salir exitosamente de ellas, capacidad para encontrar de estas adversidades un significado, ser conscientes que estas experiencias pueden ser modificables y que sus intervenciones son valiosas y siempre tomadas en cuenta (Becoña, 2006).

La resiliencia y la adolescencia

La adolescencia es definida por la Organización Mundial de la Salud (2018) como la etapa de desarrollo y crecimiento del ser humano que tiene lugar luego de culminada la niñez y antes de la etapa adulta, esto comprende las edades entre los 10 y 19 años. Es entonces una etapa muy importante de transición que experimenta el ser humano, el cual se determina por un rápido crecimiento de cambios solamente superado por lo que pasan los recién nacidos. Esta etapa de desarrollo y crecimiento trae consigo múltiples procesos biológicos. Es el inicio de la pubertad que señala el pase de la niñez a la adolescencia.

Los adolescentes se hayan en un ciclo evolutivo de mucha más vulnerabilidad, ya que sus comportamientos de riesgo están asociados con aquellas que obstaculizan las propias de su desarrollo normal, así como el desarrollo de habilidades sociales adecuadas, la competencia social, y la adquisición de nuevos roles sociales (Peñaherrera, 1998).

Nombraremos seis características que pronostican a adolescentes en caer en alguna conducta de riesgo (Maddaleno, citado por Prado y Del Águila, 2003):

1. Temprana edad puede ser más fuerte el daño y de mayores consecuencias negativas.
2. Educación deficiente y bajas expectativas referirás a ello. Rendimiento escolar bajo
3. Comportamiento desadaptativo y pandillaje.
4. influencia negativa de pares, pasividad en cuanto a aceptar participar en conductas negativas, así como pares que realizan conductas negativas.
5. Deficiencia en la comunicación padres hijos. Padres muy permisivos, autoritarios o negligentes.
6. comunidad o barrio peligroso, donde los índices de violencia, delincuencia y comportamientos negativas y son altos.

Fergusson & Lynskey (1996) señalan que los adolescentes resilientes evidencian una inteligencia y habilidad para solucionar problemas más elevada que los adolescentes no resilientes. Esto lo manifiestan los investigadores al referir que una cualidad necesaria pero no determinante es tener una inteligencia igual o superior al promedio. Por otro lado, señalaron que las personas que son resilientes en la actualidad evidenciaron de niños ser de buen temperamento. Así también otros estudios señalan que niñas criadas en orfanatos enviciaban una capacidad adecuada para elegir pareja y planificar matrimonio, en ese grupo las tasas de embarazo adolescentes se redujeron significativamente.

Por otro lado, otros estudios en cuanto al sexo hombre y mujer se han hallado desigualdades. Los resultados fueron que los hombres son vulnerables durante la niñez temprana en comparación con las mujeres, y por consiguiente ellos enfrentaban

mayores influencias negativas de parte del entorno que se desenvolvían (Luthar & Cushing, 1999).

2.2.3 Motivación

La palabra motivación deviene del latín *motivus* que significa movimiento y tiene capacidad o poder para mover es por ello, se refiere a la motivación como el motor de la conducta humana. Por lo tanto, ante cualquier inclinación por alguna actividad ésta es impulsada por una necesidad, la cual induce a un sujeto a la acción. Esta activación puede ser de orden somático o psicológico. Por consiguiente, cada vez que se presenta una necesidad esta quiebra la condición de equilibrio de un organismo y se crea un estadio de tensión, inconformismo e insatisfacción que produce en el sujeto una acción o un comportamiento suficiente de disminuir dicha tensión. Finalmente, cuando la necesidad ha sido saciada el organismo regresa a su estado inicial de equilibrio (Carrillo, 2009).

Queda claro entonces que frente a una situación de necesidad la motivación establece cual será el grado de energía y hacia donde nos dirigimos con nuestro comportamiento. La teoría Jerárquica de necesidades humanas de Maslow (1956) es una de las teorías más reconocidas de la motivación. Este supuesto teórico sitúa a las necesidades básicas en la parte inferior de una pirámide y las principales en la parte superior; es por ello que en los primeros niveles están ubicadas cuatro necesidades llamadas de “supervivencia”, y en el nivel superior están las necesidades denominadas de “crecimiento”. Este modelo señala que a medida que un sujeto satisface las necesidades básicas, eventualmente aparecerán las necesidades de niveles superiores (Carrillo, 2009).

A pesar que para la mayoría de investigadores de la motivación concuerdan en definir a la motivación como un ente activador que dirige y fortalece a la conducta (Bueno, 1995; McClelland, 1989), la postura explicativa de cómo se origina la motivación, cuáles serían las variantes determinantes, como se puede desarrollar en el ámbito escolar con los docentes, etc., son preguntas que no tiene aún respuesta,

y es aquí que las respuestas a estas inquietudes serán resueltas bajo el modelo psicológico que se acoja (Carrillo, 2009).

La motivación intrínseca

Este tipo de motivación aparece como consecuencia de las predisposiciones internas del individuo que promueven realizar conductas en ausencia de gratificaciones externas y de dominio ambiental; así también sirve como un componente para una adecuada adaptación que es parte fundamental para el desarrollo de las personas (Deci & Ryan, 1985).

Es por todo esto que este tipo de motivación es parte fundamental para el desarrollo cognitivo, físico y social de un individuo, ya que a través de ella se realizan comportamientos atractivos, creativos en sí mismos y eventualmente incrementan su entendimiento y aumentara sus habilidades (Deci y Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) refieren que la motivación intrínseca se incrementa en el momento que se origina una retroalimentación positiva. Más si es una retroalimentación negativa la motivación intrínseca decrementa y frente a una posible amenaza hace que también presente decremento de la motivación intrínseca. Así también, la motivación intrínseca se incrementa cuando el individuo considera tener un dominio y control ante una tarea determinada.

Asimismo, es evidente que un sujeto que está motivado intrínsecamente siente placer por la actividad que está realizando porque se siente y percibe capaz y autodeterminado a realizar la tarea, esto tiene que ver con su locus de control interno que conlleva a experimentar el fenómeno de flujo. Es por ello que la motivación intrínseca está relacionada con la autodeterminación, tareas y retos, autorrealización, expresividad personal e interés (Schwartz & Waterman, 2006).

Motivación extrínseca

En el ser humano no se evidencian conductas intrínsecamente motivadas, sino que también se reflejan comportamientos extrínsecamente motivados y esta interacción no siempre es de forma armoniosa, ya que puede aparecer una y no la otra, o las dos a la misma vez. Pero este tipo de motivación se refiere a los sucesos que movilizan la conducta por motivos ambientales.

Los comportamientos motivados extrínsecamente se representan por una serie de métodos para conseguir un determinado fin y sugieren ser materiales e instrumentales en comparación con otras contingencias disgregables (Eccles & Wigfield, 2002; Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante, 2004). Igualmente, como pasa con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca necesita de un contexto y momento dado con respecto a una actividad en concreto.

Por otro lado, es de vital importancia señalar que la motivación intrínseca participa de forma importante en la cognición, al contrario de la motivación extrínseca implica menores participaciones cognitivas (Walker, Greene & Mansell, 2006). Para comprender de una manera general, la motivación extrínseca necesita del entendimiento de estos conceptos que están fuertemente asociados a esta teoría y son tres (Reeve & Deci, 1996):

- 1. Castigo.** - se refiere a un elemento que se encuentra en el ambiente que no es atractivo y que se le aplica al individuo luego de una serie de comportamientos. Esto a su vez aminora las probabilidades de que el sujeto repita dicha conducta en el futuro.
- 2. Recompensa.** - se alude al elemento ambiental atractivo correspondiente al individuo luego de una serie de comportamientos que acrecienta la probabilidad de que dichos comportamientos se vuelva a repetir en el futuro.
- 3. Incentivo.** - se refiere a un elemento ambiental atractivo o no atractivo que se aplica al sujeto luego de una serie de comportamientos que logra que el individuo produzca o rechace la conducta.

La desmotivación

Este concepto es definido como una fase en la cual un sujeto se encuentra ausente de motivación. Esta puede ser intrínseca o extrínseca, la desmotivación o amotivación, se presenta pues, como una carencia de intención para actuar. Este estado se manifiesta como una pobreza de intencionalidad, así como de la responsabilidad de su comportamiento, así como el no percibirse como competente en realizar alguna actividad o el pensar que no se sea capaz de obtener resultados positivos (Deci y Ryan, 2000). Los sujetos desmotivados no se dan cuenta de las contingencias de los resultados de sus conductas propias, y estas las relacionan como consecuencias de fuerzas ambientales que están fuera de su control. Por lo tanto, los sujetos desmotivados perciben que todo lo que hacen es causado por fuerzas ambientales que están fuera de su control, por consiguiente, evidencian incapacidad y expectativas de logro muy bajas (Manassero y Vásquez, 2000).

La motivación académica o motivación para aprender

Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons (1992) señalan que la motivación académica se desarrolla a través del comportamiento que manifiesta un alumno para el aprendizaje, presentándose involucrado con toda tarea o actividad que perciba como importante para su aprendizaje en cual adquiera conocimientos con su desenvolvimiento en el aula y hasta el hecho de acondicionar un espacio para estudiar y organizar las cosas que pueda necesitar para su estudio, entre otras actividades.

Por lo tanto para Alonso (1997) la motivación académica incurre en la manera de pensar de los estudiantes y consecuentemente sobre su aprendizaje, por lo que se cree que el estudiante extrínsecamente motivado elige y realiza sus tareas u actividades por interés, preferencia y desafío, e inclusive pueden llegar a esforzarse mucho más cuando estar realizando alguna tarea; así también el alumno extrínsecamente motivado realiza actividades las cuales implique la abstención de recompensas ambientales, por otro lado también es posible que estas personas efectúen tareas sencillas con tal de conseguir gratificaciones.

2.2.4 Constructos teóricos en la motivación académica

a. Autoeficacia académica

El estudio de la autoeficacia comenzó con Bandura (1986) a partir del modelo cognitivo social. Esta se explica como la certeza que posee un individuo para efectuar con éxito una conducta determinada para así poder elaborar un resultado. Bandura define a la autoeficacia como los juicios que realizan las personas sobre sus habilidades para estructurar y realizar las conductas requeridas para lograr pautas de actuación indicadas.

Por lo tanto, un estudiante que tiene una baja autoeficacia se caracteriza por dudas con respecto a su aprendizaje y es más seguro que no participará en tareas que se le asignen. Por el contrario, un estudiante que se presenta involucrado en su aprendizaje, que se compromete con tareas que se le son encomendadas, a veces sabiendo que puede haber dificultades que se pueden presentar, son aquellos con una alta autoeficacia.

b. Motivación de logro

En los trabajos realizados a cerca de la motivación académica un concepto que también es relevante mencionar es el de motivación de logro, el cual Garrido (1986) define como una inclinación a obtener una apropiada actuación ante situaciones que suponen competencia frente a un estatuto o para llegar a la excelencia, siendo pues la actuación valorativa la cual sería el éxito o el fracaso que es estima el propio individuo o por otras personas. En esta línea de pensamiento Ugartetxea, (2001) se refiere a la motivación de logro como el tipo de motivación intrínseca impulsada por fuerzas internas, que lleva al sujeto a obtener logros superiores.

Así mismo Garrido (1986) señala que la motivación de logro es un constructo aprendido, es decir que un sujeto puede evidenciarla a lo largo de su desarrollo, así también es un tipo de motivación intrínseca que se adquiere tras el curso del aprendizaje.

c. El clima motivacional en clase

Para Wetzell (2009) señala que el clima motivacional en las aulas de clase se ha ido incrementando a lo largo de los años, y los conceptos más recientes con respecto a este tópico no solo hacen referente a como el estudiante percibe a sus compañeros, maestros, al personal administrativo, al entorno físico y psicológico del colegio, sino que también a la clase y calidad de vida que experimenta en el aula y en la institución educativa, las respuestas y las actitudes afectivas sus compañeros con respecto a las normas y procesos dentro del aula.

Del mismo modo hay investigadores como Ascorra, Arias y Graff (2003) que señalan que la participación del docente y del alumno también forman parte de la motivación en clase, el cual se manifiesta a través de normas, prácticas social, y comportamientos los que producen ambientes positivos o negativos si fuera el caso, dependiendo de la clase de interacción que se den entre estudiante y docente.

Por esta razón los entornos positivos ofrecen al estudiante el soporte y respeto de sus pares y del docente, alcanzando que los alumnos se identifiquen con las materias y con la institución educativa.

Por otro lado, los entornos negativos no son los adecuados porque en esos ambientes se puede originar sentimientos de irritabilidad, depresión, estrés, desmotivación, temor a equivocarse o a ser castigados entre otros (Wetzell, 2009), los cuales pueden ser perjudiciales para su aprendizaje y otros problemas mucho más graves como la ansiedad.

2.3 Definición de la terminología empleada

En esta sección se definirán conceptos que se emplearán en todo este trabajo de investigación.

- **Resiliencia:** Facultad que posee un individuo o un grupo para vencer situaciones difíciles y crecer es pues una habilidad de rehacer la vida y hacer de una desdicha algo positivo (Vanistenda, 2010).
- **Factores de riesgo:** Son toda situación ambiental que origina estrés o que aumenta la probabilidad de que un sujeto en sus primeros años de vida experimente un desajuste pobre o que se vea afectado por algún evento negativo con respecto a su salud física, mental o en resultado negativo académico o social (Braverman, 2001).
- **Factores protectores:** refieren a todo aquello que disminuyen los efectos negativos al haber estado sometido a riesgos o estrés, es por ello que algunos individuos a pesar que han vivido en situaciones y contextos adversos, han llevado una vida normal (Benard, 2004; Rutter, 2007; Uriarte, 2006).
- **Motivación:** Es aquello que evoca, inicia, sosteniente, vigoriza o debilita la intensidad del comportamiento y a su vez que le pone fin una vez satisfecha el objetivo o necesidad que el individuo busca (González, 2008).
- **Motivación académica:** Indica estar motivado para la realización de algún aprendizaje o estudio. Es decir, está referida a la motivación para aprender.
- **Motivación intrínseca:** tipo de motivación que aparece como consecuencia de las predisposiciones internas del individuo que promueven realizar conductas en ausencia de gratificaciones externas y de dominio ambiental; así también sirve como un componente para una adecuada adaptación que es parte fundamental para el desarrollo de las personas (Deci & Ryan, 1985).
- **Motivación extrínseca:** este tipo de motivación se refiere a los sucesos que movilizan la conducta por motivos ambientales. Los comportamientos motivados extrínsecamente se representan por una serie de métodos para conseguir un determinado fin y sugieren ser materiales e instrumentales en comparación con otras contingencias (Eccles & Wigfield, 2002; Simons et al., 2004).

- **Adolescencia:** definida como la etapa de desarrollo y crecimiento de ser humano que tiene lugar luego de culminada la niñez y antes de la etapa adulta, esto comprende las edades entre los 10 y 19 años (Organización Mundial de la Salud, 2018).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es del tipo correlacional ya que Salkind, citado por Bernal (2010) señala que: “Tiene como finalidad exponer o analizar la relación entre variables o resultados de variables (...). Es decir, la correlación estudia asociaciones, pero no relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro” (p. 114).

3.1.1 Diseño de investigación

Este estudio se sitúa dentro del diseño no experimental, Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que: “Se define como el estudio que se realiza sin manipular premeditadamente variables (...). Trata de investigaciones en las que no hacemos cambiar en forma intencional las variables independientes para conocer su efecto sobre otras variables” (p.185).

3.2. Población y muestra

3.2.1 Población

La población está conformada por 511 alumnos hombres y mujeres de edades que fluctúan entre los 12 a 17 años que cursan el primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de educación secundaria del colegio nacional Virgen del Morro del distrito de Chorrillos. En la tabla 1 se puede observar cómo está distribuida la población estudiada.

Tabla 1

Distribución de la población según grado, sección, edad y sexo

Grado	Sección	Edades	Hombres	Mujeres	Total
1er	“A, B, C, D”	12-14	61	65	126
2do	“A, B, C, D”	13-16	66	61	127
3ro	“A, B, C”	14-16	51	53	104
4to	“A, B, C”	15-17	41	39	80
5to	“A, B, C”	15-17	38	36	74
		Total			511

3.2.2 Muestra

La muestra fue obtenida bajo la técnica de muestreo probabilístico y el tipo fue aleatorio simple ya que todos los componentes de la población seleccionada tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos (Hernández et al., 2014). Estos se obtuvieron determinando las características de la población y el tamaño de la muestra.

La medida de la muestra se obtuvo mediante el cálculo de proporciones con población finita o de tamaño conocido, en donde el nivel de confianza se estimó en 1.96 para una seguridad del 95%, la proporción esperada fue del 5% que es igual al 0.05, así mismo el error de estimación fue de 0.05. La población total fue de 511 sujetos, que mediante el cálculo de proporciones nos arrojó un valor de 219 los mismos que fueron considerados para la muestra.

Tabla 2

Distribución de la muestra según grado, sección, edad y sexo

Grado	Sección	Edades	Varones	Mujeres	Total
1ro	"A"	12-13	14	15	29
1ro	"B"	12-13	09	16	25
2do	"B"	13-14	14	11	25
3ro	"B"	14-16	17	13	30
4to	"A"	15-17	21	13	34
4to	"B"	15-17	20	11	31
5to	"B"	16-17	12	17	29
5to	"C"	16-17	06	10	16
		Total			219

3.3 Hipótesis

3.3.1 Hipótesis general

Existe relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

3.3.2 Hipótesis específicas

Existen diferencias al comparar los niveles de resiliencia con respecto al sexo, edad y grado de los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Existen diferencias al comparar los niveles de motivación académica con respecto al sexo, la edad y grado de los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Existe relación entre las dimensiones de la variable resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo con los niveles de motivación académica, en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Existe relación entre las dimensiones de la variable motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación con los niveles de resiliencia, en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Existe relación entre las dimensiones de la variable de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo con las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

3.4. Variables

3.4.1 Variable 1: Resiliencia

Definición conceptual: La resiliencia es una facultad de la personalidad que nivela el impacto negativo del estrés y promueve la adaptabilidad. Esto vincula y da fuerza emocional y se utiliza para describir a individuos que evidencian valor y adaptabilidad ante infortunios de la vida (Wagnild & Young, 1993).

Definición operacional: de acuerdo a su naturaleza es de estudio cuantitativa y cualitativa, tiene una forma de medición directa, el tipo de respuesta es politómica, posee indicadores por áreas. La escala es nominal y ordinal. De acuerdo a los criterios de medición las respuestas a los ítems son del tipo Likert y están en 7 categorías. El instrumento tiene como nombre Escala de Resiliencia Wagnild & Young (ER).

3.4.2 Variable 2: motivación académica

Definición conceptual: la motivación académica se refiere estar motivado para la ejecución de algún aprendizaje o estudio. Quiere decir que está asociada a la motivación para aprender. Está constituida por dos tipos motivación intrínseca y extrínseca y la desmotivación.

Definición operacional: por su naturaleza es de estudio cuantitativa y cualitativa. Su forma de medición es directa, su forma de respuesta es politómica, sus indicadores están por áreas, la escala de medición es de tipo ordinal y nominal. Los criterios de medición obedecen a respuestas de los ítems en escala tipo Likert en 7 categorías.

El instrumento lleva por nombre Escala de Motivación Académica (EMA).

3.4.3 Operacionalización de las variables

A continuación, se presentará la siguiente tabla explicando las variables, dimensiones, indicadores, ítems y puntuaciones.

Tabla 3

Operacionalización de las variables resiliencia y motivación académica

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Resiliencia	Sentirse bien solo y confianza en sí mismo	Solución de problemas	2,3,4,5,6,8,15,16,17,18	Ordinal
	Perseverancia	Independencia		
		Interés en actividades	1,10,21,23,24	
	Ecuanimidad	Decidido		Niveles: Alto = 148-175 Medio = 140-147 Bajo = 127-139 Muy bajo = 1-126
		Orgullo por alcanzar metas en la vida	7,9,11,12,13,14	
		Motivado a realizar actividades		
Aceptación de uno mismo	Significado por la vida	19,20,22,25		
Motivación académica	Motivación intrínseca	Disciplina Estabilidad emocional Confiable Agrado y satisfacción de aprender cosas nuevas	2,9,16,23,6,13,20,27,4,11,18,25	Nominal
	Motivación extrínseca	Gusto y diversión de ir al colegio	3,10,17,24,7,14,21,28,1,8,15,22	
	Desmotivación	Demostración que se es inteligente Mejor preparación al momento de elegir una carrera Desentendimiento y desinterés del porque se va al colegio	5,12,19,26	

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección concierne a la encuesta y para la recolección de los datos se utilizó como instrumentos, la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young, y la Escala de Motivación Académica (EMA).

Ficha técnica de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young

Autores:	Wagnild & Young (1993)
Adaptación al Perú:	Castilla et al. (2014)
Administración:	Colectiva, pudiendo también aplicarse en forma individual
Duración:	10 minutos
Aplicación:	Adultos, adolescentes
Significación:	Evalúa el nivel de resiliencia
Usos:	Educacional, clínico y en la investigación

Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young

Validez

Wagnild & Young (1993) crearon una prueba la tuvo como muestra 1500 sujetos tanto hombres y mujeres entre los 53 y 95 años de edad (media = 71 años). Ellos emplearon el metodo de componentes principales con rotación oblimin que luego de los análisis arrojaron cinco factores. En el factor I (8 ítems) las cargas factoriales se encuentran entre .492 a .066, en el factor II (7 ítems) de .31 a .66, en el factor III (4 ítems) de -.519 a -.763, en el factor IV (3 ítems) de .414 a .669 y finalmente en el factor V (3 ítems) es de -.403 a .601.

Confiabilidad

Wagnild & Young (1993) en una muestra de 1500 individuos tanto varones y mujeres de 53 a 95 años, indican de un coeficiente de confiabilidad de .91.

Adaptación al Perú

Validez

Para establecer la validez de la Escala de Resiliencia Castilla y Cabello (2014) realizaron un estudio para el cual se utilizó el análisis factorial para ello usaron los estadísticos Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de Esfericidad de Barlett con la finalidad de comprobar si procedían a realizar un análisis factorial. Mediante la prueba de KMO se obtuvo una medida de .919, resultado satisfactorio, y con respecto a la prueba de esfericidad de Barlett se evidenció un porcentaje de 3483.503 significativo ($p= .001$). Estos resultados permitieron seguir al siguiente estudio que fue el análisis factorial exploratorio.

Para este estudio se utilizó la técnica de componentes principales con rotación ortogonal a través del método varimax para la valoración de los factores. El análisis de componentes principales reconoció cuatro componentes con valores Eigen que varían de 1.244 a 7.969. El primer factor llamado confianza y sentirse bien solo explica el 31.046% de la varianza, el segundo factor perseverancia, explica el 5.892%, el tercer factor denominado ecuanimidad, explica el 5.748% y el cuarto factor aceptación de uno mismo explica el 4.978%, por lo tanto, los cuatro factores sumados explican el 48.493% de la varianza total.

Así también, el estudio de rotación bajo la técnica varimax de la matriz de componentes, ha agrupado los 25 ítems en cuatro factores. El factor uno agrupa diez ítems, el factor dos agrupó cuatro ítems, el factor tres agrupó seis ítems a su vez que el factor cuatro agrupó cuatro ítems. Luego de la rotación, para la inclusión de un ítem en un factor se tomó en cuenta dos criterios: 1) las saturaciones deben ser iguales o superiores a .45; 2) los elementos que carguen en dos o más factores se le incluirá en el factor con la saturación más elevada.

Confiabilidad

La Escala de Resiliencia indica una consistencia interna elevada a través del coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = .906$). Así mismo, se estableció el coeficiente de mitades Spearman – Brown $r = .848$; lo que apoya la confiabilidad de la prueba. Por lo tanto, se determina que la Escala de Resiliencia evidencia una alta confiabilidad, por medio de distintos procedimientos utilizados.

Estudio piloto

Para este estudio se determinó la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento.

Para determinar la validez de la Escala de Resiliencia se propuso realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), empleando el método de extracción máxima verosimilitud, con rotación promax. La prueba de KMO (.904) y la prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2130.901$, $gl = 300$, $p > .001$) como se puede observar los resultados son apropiados. En la tabla 1 se puede observar que los 25 ítems se encuentran distribuidos en cuatro factores de acuerdo a lo previsto por la teoría. Así mismo casi todas las cargas factoriales tiene una carga factorial alta con valores mayores al .30, con excepción de los ítems 1, 2, 3, 4, 8, 23, 7 y 12 que tienen cargas factoriales bajas. Por otro lado, los cuatro factores presentan valores mayores a 1 demostrando factores importantes dentro del constructo, la varianza explicada es menor que 40% lo que resulta importante para explicar que existen factores y la varianza explicada acumulada se presenta con un valor mayor al 40% lo que significa una adecuada capacidad explicativa para el constructo.

Tabla 4

Matriz de estructura de la Escala de Resiliencia

	F1	F2	F3	F4
R_1		.223		
R_2	.217			
R_3	.151			
R_4	.145			
R_5	.323			
R_6	.362			
R_7			.255	
R_8	.153			
R_9			.308	
R_10		.706		
R_11			.404	
R_12			.259	
R_13			.349	
R_14			.424	
R_15	.513			
R_16	.713			
R_17	.477			
R_18	.508			
R_19				.630
R_20				.385
R_21		.343		
R_22				.524
R_23		.225		
R_24		.306		
R_25				.519
Autovalor	8,776	1,412	1,299	1,263
VE	35,104	5,647	5,195	5,052
VEA	35,104	40,751	45,946	50,998

Nota: F1= Sentirse bien solo y confianza en sí mismo F2= Perseverancia F3= Ecuanimidad
F4= Aceptación de uno mismo

Confiabilidad

Tabla 5

Confiabilidad de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (ER)

Variable	Ítems	Alfa [IC95%]	Theta
Ecuanimidad	7,9,11,12,13,14	.685 [.608, .743]	.768
Sentirse bien solo y confianza en sí mismo	2,3,4,5,6,8,15,16,17,18	.750 [.686, .803]	.940
Perseverancia	1,10,21,23,24	.715 [.644, .774]	.736
Aceptación de uno mismo	19,20,22,25	.452 [.340, .551]	.970
Escala Total	25	.902 [.874, .924]	.940

Para el análisis de confiabilidad por consistencia interna se usó el estadístico coeficiente Alfa de Cronbach y Theta de Armor. Como ilustra la tabla 5, todas las estimaciones evidencian la presencia de alta confiabilidad para las puntuaciones totales y sus dimensiones de la Escala de Resiliencia.

Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica (EMA)

Ficha técnica de la Escala de Motivación Académica (EMA)

Autores:	Vallerand et al.
Año:	1993
Procedencia:	Canadá
Adaptada al español:	Traducida y adaptada al español como Escala de Motivación Académica (EMA) por Manassero y Vásquez, en el año 2000; en su versión para estudiantes del bachillerato
Administración:	Individual y colectiva
Sujetos:	Estudiantes de educación secundaria.
Significación:	Evalúa la motivación académica intrínseca, extrínseca y la desmotivación
Duración	No tiene límite, dura en promedio 15 minutos

Validez

Vallerand et al. (1993) crearon y validaron la Escala de Motivación Académica (EMA), para ello usaron el método del análisis factorial confirmatorio (LISREL) ratificando la estructura de siete factores de la escala EME. Este análisis se realizó en una muestra de más de tres mil adolescentes. La validez de constructo de la escala fue obtenida por diferentes estudios correlacionales entre las siete sub-escalas, también entre ellas y otros constructos psicológicos importantes a la educación.

Confiabilidad

Vallerand et al. (1993) analizaron la confiabilidad de la l'Echelle de Motivation en Education (EME), es decir, de la escala original en francés; a través del método de consistencia interna hallaron una media de alpha de .80. Posterior a ello, por medio del método test - retest, con un intervalo de un mes encontraron una correlación promedio de .75.

Adaptación al Perú

Remón (2013) en el año 2005 adaptó a nuestro medio la Escala de Motivación Académica (EMA) y para ello su muestra estuvo conformada por estudiantes pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana de 3ero y 4to de secundaria. Para ello realizó los siguientes análisis estadísticos:

Validez

Remón (2013) analizó la validez de esta escala utilizando dos tipos de validez, la primera fue validez de constructo para la Escala de Motivación Académica (EMA), la cual se aprobó a través del coeficiente de correlación de Pearson; correlacionando los constructos primarios con los constructos derivados de la Escala. Los cuales de acuerdo a este estudio se encuentran altamente correlacionados.

El segundo tipo de validez fue la validez concurrente, para este análisis se calculó por medio del coeficiente de correlación de Pearson. Los hallazgos evidencian relaciones altamente significativas y positivas entre los constructos primarios de la

motivación académica intrínseca y la motivación académica del estudiante percibido por el tutor, sin embargo, existe diferencia en el constructo de motivación académica intrínseca para sentir experiencias estimulantes. Esto nos refiere que los tutores suelen relacionar la motivación académica de los estudiantes con el gusto para aprender y alcanzar metas y no necesariamente con el deseo de sentir experiencias estimulantes.

Confiabilidad

Las fiabilidades de la Escala de Motivación Académica (EMA), se aceptaron a través del método de consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach por medio de estudio piloto, los constructos de la Escala evidencian niveles de confiabilidad Alfa de Cronbach apropiados en todas las subescalas, pues los valores hallados van de .71 a .92.

Estudio piloto

Para este estudio se determinó la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento.

La validez de la Escala de Motivación Académica (EMA) fue observada mediante la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando el método de extracción máxima verosimilitud, con rotación promax. La prueba de KMO (.898) y la prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2=2997.664$; $gl=378$; $p>=.001$) nos muestran resultados satisfactorios. Como se observa en la tabla 6, los 28 ítems se encuentran distribuidos en tres factores de acuerdo a lo planteado por la teoría, todas las cargas factoriales resultan mayores a .30 y saturan dentro del factor pertinente.

Tabla 6

Matriz de estructura de la Escala de Motivación Académica (EMA)

	F1	F2	F3
Item1		0.54	
Item2	0.746		
Item3		0.529	
Item4	0.385		
Item5			0.696
Item6	0.699		
Item7		0.52	
Item8		0.717	
Item9	0.6		
Item10		0.682	
Item11	0.421		
Item12			0.769
item13	0.683		
item14		0.412	
item15		0.713	
item16	0.773		
item17		0.704	
item18	0.567		
item19			0.804
item20	0.694		
item21		0.384	
item22		0.726	
item23	0.725		
item24		0.634	
item25	0.541		
item26			0.83
item27	0.763		
item28		0.437	
Autovalor	10,025	2,564	1,681
VE	35,805	9,157	6,003
VEA	35,805	44,962	50,965

Nota: F1= motivación intrínseca F2= motivación extrínseca F3= desmotivación

Confiabilidad

Tabla 7

Confiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA)

Variable	Ítems	Alfa [IC95%]	Theta
Motivación Intrínseca	2,9,16,23,6,13,20,27,4,11,18,25	.887 [.863, .912]	0.922
Desmotivación	5,12,19,26	.802 [.749, .845]	0.885
Escala Total	28	.892 [.861, .916]	0.951

Para el análisis de confiabilidad se tomaron los siguientes estimadores de confiabilidad: coeficiente Alfa de Cronbach y Theta de Armor. Como ilustra la tabla 7, todas las estimaciones de la confiabilidad por consistencia interna evidencian la presencia de alta confiabilidad para las puntuaciones de la Escala de Motivación Académica (EMA), también las dimensiones presentan alta fiabilidad.

3.5 Análisis estadísticos e interpretación de los datos

Después de haber aplicado los instrumentos se procedió a realizar la base de datos en una hoja de cálculo del programa de Office, Microsoft Excel 2010; el procesamiento de éstos se realizó usando el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) de IBM, la versión 25. Los datos fueron analizados para detectar datos perdidos y atípicos; y después de ello, al verificar que la calidad de esto, fueron procesados conforme a los objetivos e hipótesis de la investigación.

Por otro lado, con la finalidad de realizar los análisis comparativos y de correlación, y para corroborar las hipótesis propuestas, se ha decidido realizar una prueba de ajuste para determinar si las variables presentan distribución normal. Para ello las siguientes tablas evidencia los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en la cual se puede observar ausencia de distribución normal ya que las probabilidades de significancia son menores a .05, por lo tanto, los estadísticos de correlación y comparación corresponden a estadísticos no paramétricos.

Tabla 8

Prueba de normalidad de la variable resiliencia y sus dimensiones

	Estadístico	gl	Sig.
Sentirse bien solo y confianza en sí mismo	0.115	214	0
Perseverancia	0.145	214	0
Ecuanimidad	0.108	214	0
Aceptación de uno mismo	0.125	214	0
Resiliencia	0.138	214	0

Tabla 9

Prueba de normalidad de la variable motivación académica y sus dimensiones

	Estadístico	gl	Sig.
Motivación intrínseca	0.081	214	0.002
Motivación extrínseca	0.084	214	0.001
Desmotivación	0.187	214	0
Motivación académica	0.053	214	.200*

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos e inferenciales

4.1.1 Análisis descriptivos de niveles de resiliencia y motivación académica

Tabla 10

Niveles de resiliencia

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	84	37.8
Promedio	61	27.5
Bajo	33	14.9
Muy bajo	44	19.8
Total	222	100.0

Se analizó los niveles de resiliencia en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos. Aquí usamos tablas de frecuencias para determinar el nivel de resiliencia. Los resultados se pueden evidenciar en la tabla 10. Se puede observar que, del total de la muestra, 84 de los participantes alcanza un nivel de resiliencia alto con un 37.8 por ciento y 33 de ellos se encuentran en un nivel bajo de resiliencia con un 14.9 por ciento.

Tabla 11

Niveles de motivación académica

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	75	33.9
Promedio	107	48.4
Bajo	34	15.4
Muy bajo	5	2.3
Total	222	100.0

Por otro lado, se analizó los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Sur. Aquí también usamos tablas de frecuencias. Los resultados se pueden evidenciar en la tabla 11.

Se puede evidenciar que 107 participantes de la investigación alcanzan un nivel promedio de motivación académica el cual posee el más alto porcentaje con un 48.4 por ciento a diferencia del nivel de resiliencia muy bajo con 2.3 por ciento en estudiantes de secundaria alcanzado por 5 participantes del estudio.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Análisis de los niveles de resiliencia con respecto al sexo, la edad y grado

En este apartado se analizó los niveles de resiliencia en relación al sexo, edad, y grado de los estudiantes de secundaria de un colegio de Chorrillos. Para ello se realizó un análisis comparativo mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis porque las variables sexo, edad, y grado involucran categorías.

Primero se procedió a determinar las diferencias entre los niveles de resiliencia y el sexo de los estudiantes. En la tabla 14 se pueden observar los resultados alcanzados mediante esta prueba.

Tabla 12

Comparación de los niveles de resiliencia en función al sexo

Sexo	<i>n</i>	Rango promedio	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hombre	108	108.27	-0.191	5641.000	.848
Mujer	106	106.72			
Total	214				

Debido a que no existen una diferencia significativa encontrada en la tabla 12 ($U = 5641.000$; $p > .848$) se niega la hipótesis formulada, por lo que no existen diferencias significativas entre los niveles de resiliencia y el sexo de los estudiantes.

Tabla 13

Comparación de los niveles de resiliencia en función a la edad

Edad	<i>n</i>	Rango promedio	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	
Niveles de resiliencia	12 - 14	97	100.08	-1.664	4955.000	.096
	15 - 18	117	113.65			
	Total	214				

Seguido a ello se procedió a analizar los niveles de resiliencia en función a la edad de los estudiantes. Para ello, se usó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney porque la variable edad involucra categorías. La tabla 13 evidencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia en función a la edad ($U=4955.000$; $p>.096$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis formulada ya que existen diferencias significativas entre los niveles de resiliencia y la edad de los estudiantes.

Por otro lado, se propuso encontrar las diferencias entre el nivel de resiliencia y el grado de estudiantes. Para ello se aplicó la prueba de Kruskal Wallis porque la variable edad posee más de dos categorías. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 14

Comparación de los niveles de resiliencia y grado

Grado	<i>n</i>	Rango promedio	<i>gl</i>	Kruskal Wallis	<i>p</i>	
Niveles de resiliencia	1ro	54	97.14	4	3.881	.422
	2do	25	99.60			
	3ro	30	107.53			
	4to	66	112.47			
	5to	39	118.47			
Total	214					

Como se puede observar en la tabla 14 el nivel obtenido no es estadísticamente significativo ($p>.05$), por ello se niega la hipótesis formulada, por lo

que no existen diferencias significativas entre el nivel de resiliencia y el grado en los estudiantes.

4.2.2 Análisis de los niveles de motivación académica con respecto al sexo, la edad y grado

Para este análisis se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis porque las variables sexo, edad, y grado involucran categorías.

Primero se procedió a determinar las diferencias entre los niveles de motivación académica y el sexo de los estudiantes. Estos se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 15

Comparación de los niveles de motivación académica en función al sexo

Sexo	<i>n</i>	Rango promedio	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	
Niveles de motivación académica	Hombre	108	109.65	-0.559	5492.000	.576
	Mujer	106	105.31			

Como se puede observar en la tabla 15, debido a que no existen una diferencia significativa encontrada en la tabla ($U = 5492.000$; $p > .576$) se niega la hipótesis formulada, por lo que no existen diferencias significativas entre los niveles de motivación académica y el sexo de los participantes. Asimismo, con respecto a los niveles de motivación académica y edad de los estudiantes se procedió a realizar un análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados son los siguientes.

Tabla 16

Comparación de los niveles de motivación académica y edad

Edad	<i>n</i>	Rango promedio	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	
Niveles de motivación académica	12 - 14	97	115.31	-1.835	4916.500	.066
	15 - 18	117	101.02			
	Total	214				

Los resultados de la tabla 16 evidencia significancia estadística ($U=4916,000$; $p<.066$) por lo tanto se acepta la hipótesis formulada. Por consiguiente, se hallan diferencias al comparar los niveles de motivación académica y la edad en los estudiantes.

Con respecto a los niveles de motivación académica y el grado se procedió se aplicó la prueba de Kruskal Wallis porque la variable grado posee más de dos categorías y presenta distribución no normal. Los resultados se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 17

Comparación de los niveles de motivación académica y grado

Grado	<i>n</i>	Rango promedio	<i>gl</i>	Kruskal Wallis	<i>n</i>
1ro	54	115.30	4	5.243	.263
2do	25	108.98			
Niveles de motivación académica	3ro	30	121.60		
	4to	66	100.09		
	5to	39	97.45		

Como se evidencia en la tabla 17 mediante la prueba de Kruskal-Wallis los resultados no son estadísticamente significativos ($p>.05$), esto quiere decir que se rechaza la hipótesis formulada. Por lo tanto, no existen diferencias entre los niveles de motivación académica y el grado en estudiantes de secundaria.

4.2.3 Análisis de relación entre las dimensiones de la resiliencia y los niveles de motivación académica

Se analizó la relación entre las dimensiones de resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo y los niveles de motivación académica en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos. Para ello se usó el coeficiente de correlación rangos de Spearman ya que se relacionan variables cuantitativas no normales. Los resultados a continuación.

Tabla 18

Relación entre la dimensión sentirse bien solo y confianza en sí mismo y los niveles de motivación académica

		Niveles de motivación académica	
<i>Rho de Spearman</i>	Sentirse bien solo y confianza en sí mismo	<i>r_s</i>	.142
		<i>p</i>	.038
		<i>n</i>	214

La tabla 18 evidencia relación significativa ($p < .001$), muy débil y positiva entre la dimensión de la resiliencia sentirse bien solo y confianza en sí mismo y los niveles de motivación académica, se acepta pues la hipótesis formulada, por cuanto existe relación entre sentirse bien solo y confianza en sí mismo y los niveles de motivación académica.

Luego se procedió a analizar la relación entre la dimensión la resiliencia perseverancia y los niveles de motivación académica. La prueba que se empleo fue el coeficiente de correlación de rangos de Spearman.

Tabla 19

Relación entre la dimensión perseverancia y los niveles de motivación académica

		Niveles de motivación académica	
<i>Rho de Spearman</i>	Perseverancia	<i>r_s</i>	.305
		<i>p</i>	.000
		<i>n</i>	214

Los resultados de la tabla 19 evidencian una relación débil, positiva y altamente significativa entre la dimensión perseverancia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos ($\rho = .305$, $p < .001$).

Seguido a ello se procedió a relacionar la dimensión de resiliencia ecuanimidad y los niveles de motivación académica de los estudiantes de secundaria. Para ellos se usó la prueba de coeficiente de correlaciones de rango de Spearman.

Tabla 20

Relación entre la dimensión ecuanimidad y los niveles de motivación académica

		Niveles de motivación académica	
		<i>r_s</i>	.288
<i>Rho de Spearman</i>	Ecuanimidad	<i>p</i>	.000
		<i>n</i>	214

La tabla 20 muestra una relación muy débil, positiva y altamente significativa, entre la dimensión ecuanimidad y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos ($rho = .288, p < .001$).

Finalmente se procedió a determinar la relación entre la dimensión de la resiliencia aceptación de uno mismo y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Tabla 21

Relación entre la dimensión aceptación de uno mismo y los niveles de motivación académica

		Niveles de motivación académica	
		<i>r_s</i>	.241
<i>Rho de Spearman</i>	Aceptación de uno mismo	<i>p</i>	.000
		<i>n</i>	214

En la tabla 21 se presenta el análisis de relación entre la dimensión de la resiliencia; aceptación de uno mismo y los niveles de motivación académica. Se observa relación altamente significativa ($p < .001$), muy débil y positiva entre aceptación de uno mismo y los niveles motivación académica.

4.2.4 Análisis de relación entre las dimensiones de la motivación académica y los niveles de resiliencia

Para este análisis se analizó la relación entre las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación con los niveles de resiliencia en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Para ello se usó el coeficiente de correlación rangos de Spearman ya que se relacionan variables cuantitativas no normales. Los resultados a continuación

Tabla 22

Relación entre la dimensión motivación intrínseca y los niveles de resiliencia

		Niveles de resiliencia	
<i>Rho de Spearman</i>	Motivación intrínseca	<i>r_s</i>	306
		<i>p</i>	.000
		<i>n</i>	214

En la tabla 22 el análisis de relación de la dimensión motivación intrínseca y los niveles de resiliencia evidencia una relación altamente significativa ($p < .001$) y débil y positiva entre la motivación intrínseca y resiliencia. Por lo tanto, se admite la hipótesis planteada.

Seguido a ello se procedió a relacionar la dimensión motivación extrínseca y los niveles de resiliencia. Los resultados se pueden observar en la tabla 23.

Tabla 23

Relación entre la dimensión motivación extrínseca y los niveles de resiliencia

		Niveles de resiliencia	
<i>Rho de Spearman</i>	Motivación extrínseca	<i>r_s</i>	.296
		<i>p</i>	.000
		<i>n</i>	214

Como se puede observar en la tabla 23, el coeficiente de correlación de rangos de Spearman nos indica que existe una relación altamente significativa, muy débil y positiva entre la dimensión motivación extrínseca y los niveles de resiliencia en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos ($rho = .296$, $p < .001$).

Finalmente se realizó la relación entre la dimensión de la motivación académica; desmotivación y los niveles de la resiliencia. Los resultados en la siguiente tabla.

Tabla 24

Relación entre la dimensión desmotivación y los niveles de resiliencia

		Niveles de resiliencia	
<i>Rho de Spearman</i>	Desmotivación	<i>r_s</i>	-.167
		<i>p</i>	.014
		<i>n</i>	214

En la tabla 24 evidencia que, mediante el coeficiente de correlación de rangos de Spearman existe relación negativa, muy débil y altamente significativa entre la desmotivación y los niveles de la resiliencia en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos ($rho = -.167, p < .014$). Esto quiere decir que cuanto menor es el nivel de desmotivación mayor es el nivel de resiliencia.

4.2.5 Análisis de relación entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación académica

Se procedió a determinar relación entre las dimensiones de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo y las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Para este apartado se utilizó el coeficiente de correlación rangos de Spearman ya que se relacionan variables cuantitativas no normales. Los resultados se observan en la siguiente tabla.

Tabla 25

Relación entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación académica

			Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Desmotivación
	Sentirse bien solo	r_s	.132	.185	-.089
	y confianza en sí mismo	p	.054	.007	.195
	Perseverancia	r_s	.418	.349	-.210
		p	.000	.000	.002
Rho de Spearman	Ecuanimidad	r_s	.371	.298	-.186
		p	.000	.000	.006
	Aceptación de uno mismo	r_s	.302	.294	-.164
		p	.000	.000	.016

En la tabla 25, se presenta el análisis de relaciones entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación académica. Se evidencia relación altamente significativa ($p < .001$), débil y positiva entre la dimensión de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad, aceptación de uno mismo y las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca y motivación extrínseca. Mas no se halló relación estadísticamente significativa ($p > .05$) entre la dimensión sentirse bien solo y confianza en sí mismo con la dimensión desmotivación.

Por otro lado, se evidencia que todas las dimensiones de la resiliencia relacionan muy débil y negativamente con la dimensión desmotivación. Es decir que cuanto mayor se manifieste una dimensión de la resiliencia menor será la desmotivación.

Hipótesis general

Hi: Existe relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Ho: No existe relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Tabla 26

Relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica

		Niveles de motivación académica	
<i>Rho de Spearman</i>	Niveles de resiliencia	<i>r_s</i>	.280
		<i>p</i>	.000
		<i>n</i>	219

Los resultados de la tabla 26 presenta el análisis de relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica. Se puede observar relación positiva, muy débil y altamente significativa ($p < .001$) entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica. Por esta razón se acepta la hipótesis planteada y se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, existe relación significativa entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica.

CAPÍTULO V
DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1 Discusiones

Esta investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos, en relación a esto se analizan y discuten los resultados hallados.

Se halló que existe relación muy débil, positiva y altamente significativa entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos. Esto quiere decir que, a mayor nivel de resiliencia, habrá mayor nivel de motivación académica. Estos resultados concuerdan con la investigación de Cano (2018), quien halló una correlación positiva entre estas dos variables, aunque a nivel moderado ($rho=.51$). Estos hallazgos se fortalecen con los de Gaxiola y Gonzales (2012) quienes refieren que la resiliencia se asocia en los adolescentes con sus metas educativas.

En cuanto al primer objetivo específico se halló que no existen diferencias significativas entre los niveles de resiliencia y el sexo de los estudiantes. Estos resultados difieren con los hallados en el estudio de Herrera (2017) quien señala que alumnos del sexo masculino y femenino alcanzaron niveles altos de resiliencia, la explicación de estas discrepancias de resultados puede ser explicada por las diferencias sociodemográficas, ya que los participantes de esta investigación fueron adolescentes de familias monoparentales las cuales difieren a la población estudiada en este estudio.

Así también, se halló diferencias significativas entre los niveles de resiliencia y la edad de adolescentes. Estos resultados concuerdan con el estudio de Cano (2018) quien indica que los estudiantes de 12 y 14 años de edad alcanzaron un nivel promedio de resiliencia para ambos sexos.

Por otro lado, no se halló diferencias significativas entre los niveles de resiliencia y el grado. Estos resultados difieren con los hallados por Cano (2018) quien refiere que estudiantes que cursan el 1er., 2do. y 3er. año de secundaria, alcanzaron un nivel alto de resiliencia. Esto se puede explicar por las diferencias

sociodemográficas, ya que estos adolescentes pertenecen a un colegio privado y además este estudio se llevó a cabo en la zona norte de Lima. Estamos hablando pues, de otro contexto y realidad.

Con respecto al segundo objetivo específico se encontró que no existen diferencias significativas entre los niveles de motivación académica y el sexo de los participantes. Estos resultados difieren a los reportados por Cano (2018) quien indica que halló un nivel alto de motivación académica en estudiantes de secundaria de ambos sexos, esto quizá se puede entender ya que el contexto y realidad de un colegio privado es diferente a uno nacional, donde los docentes están capacitándose constantemente y han encontrado las mejores estrategias para motivar académicamente a sus alumnos mediante metodologías novedosas y eficaces. Además, la población es menor y cada docente tiene un reducido número de alumnos a su cargo, lo que hace más adecuado el aprendizaje, la convivencia, la interacción y la relación docente alumno.

Por otro lado, se halló diferencias significativas al comparar los niveles de motivación académica en función a la edad. Estos resultados concuerdan con los de Cano (2018) quien señala que los alumnos de 12 y 14 años presentan un nivel alto de motivación academia.

En cuanto a las diferencias al comparar los niveles de motivación académica en función al grado no se halló diferencias significativas. Estos hallazgos difieren con Cano (2018) quien pudo determinar que alumnos de 1er grado de secundaria obtuvieron un nivel alto de motivación académica y para los demás grados niveles promedios. Esto se debe a la novedad y a la expectación que tienen los adolescentes de pasar al nivel secundario, luego de haber estado 6 años en primaria. Estos chicos ingresan al primer grado de secundaria con mucha expectativa y motivación.

Con respecto al tercer objetivo específico se encontró relación significativa entre las dimensiones de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo y los niveles de motivación académica. Estos hallazgos se asemejan a los resultados de Gallesi y Matalinares (2012) quien planteó asociar los factores de la resiliencia y el rendimiento académico,

su investigación determinó que existe una correlación significativa entre estas dos variables. Si bien es cierto el rendimiento académico es una variable distinta a la presente investigación está muy asociada a los aspectos educativos, motivacionales y actitudinales para alcanzar metas educativas.

En cuanto al cuarto objetivo específico se halló relación significativa entre las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y negativamente con la desmotivación y los niveles de resiliencia. Estos resultados se asemejan a los de Remón (2013) quien logro relacionar positivamente la variable clima social familiar y sus dimensiones con la motivación académica y sus dimensiones, pero inversamente con la dimensión desmotivación. Aquí también la variable clima social familiar es distinta a la presente investigación, pero es un factor protector importante para desarrollar motivación extrínseca y desarrollar la resiliencia, o incrementar sus niveles.

Con respecto al quinto objetivo específico se encontró relación significativa entre las dimensiones de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad, aceptación de uno mismo y las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca y motivación extrínseca. Mas no se halló relación estadísticamente significativa entre la dimensión sentirse bien solo y confianza en sí mismo con la dimensión desmotivación. Por otro lado, se evidencia que todas las dimensiones de la resiliencia relacionan negativamente con la dimensión desmotivación. Esto se puede explicar ya que, si un estudiante desarrolla niveles altos de resiliencia, la motivación académica tendera a incrementarse, esto hará que rinda mucho mejor en clase, saque buenas y mejores notas, encuentre el placer de estudiar, de ir al colegio, entre otras cosas. Ahora bien, en cuanto a la relación negativa de las dimensiones de la resiliencia y la desmotivación es entendible ya que, a mayor presencia de desmotivación, esto es, de no tener ganas de estudiar, de ir al colegio, de aprender, entre otras cosas. Menor será la presencia de desarrollar la resiliencia o incrementar esos niveles.

En cuanto a los niveles de resiliencia se encontró que del total de la muestra 84 de los participantes alcanza un nivel de resiliencia alto con un 37.8 por ciento y 33 de ellos se encuentran en un nivel bajo de resiliencia con un 14.9 por ciento. Estos

hallazgos se contrastan con los de Torrez y Ruiz (2012) quienes identificaron 68 alumnos resilientes en su investigación de una muestra de 464 adolescentes.

Con respecto a los niveles de motivación académica se evidencia que 107 participantes de la investigación alcanzan un nivel promedio de motivación académica el cual posee el más alto porcentaje con un 48.4 por ciento a diferencia del nivel de motivación académica muy bajo con 2.3 por ciento alcanzado por 5 participantes del estudio. Estos hallazgos se pueden explicar con lo que refiere Alonso (1997) que la motivación académica incurre en la manera de pensar de los estudiantes y consecuentemente sobre su aprendizaje. Ya que casi la mitad de los adolescentes en la presente investigación alcanzaron niveles promedios de motivación académica, se puede concluir que, al encontrarse académicamente motivados, los estudiantes pueden llegar a tener éxito académico.

5.2 Conclusiones

- 1) Se determina la existencia de relación positiva, muy débil y altamente significativa ($p < .001$) entre los niveles de resiliencia y los niveles de motivación académica. Esto quiere decir a mayor nivel de resiliencia mayores los niveles de motivación académica.
- 2) Los niveles de resiliencia son altos y los niveles de motivación académica son promedios en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 3) No se halló relación significativa entre los niveles de resiliencia en función al sexo y grado, más si se evidencia relación altamente significativa entre los niveles de residencia y la edad los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 4) No se encontró relación significativa entre los niveles de motivación académica en función al sexo y grado, más si se evidencia relación altamente significativa entre los niveles de motivación academia y la edad en los estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito Chorrillos.

- 5) Se halló relación positiva y altamente significativa entre las dimensiones de la resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 6) Se halló relación positiva altamente significativa entre las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca y extrínseca y los niveles de resiliencia. La relación entre la dimensión desmotivación fue negativa con los niveles de resiliencia en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.
- 7) Se halló relación entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación académica de manera positiva. La dimensión de la motivación académica, desmotivación, relaciona con las dimensiones de la resiliencia de manera negativa.

5.3 Recomendaciones

- 1) Diseñar y aplicar programas sobre la resiliencia y la motivación académica en la institución educativa que fue participe de esta investigación, tomando como referencia los resultados de este estudio. De esta manera incrementará los niveles de resiliencia y motivación académica en estudiantes de secundaria.
- 2) Replicar el estudio en colegios privados, así se podrá realizar comparaciones entre distintas realidades y de esta manera se tendrá una visión mucho más amplia de la resiliencia y la motivación académica y sus niveles. Esto podrá enriquecer más los datos hallados en la presente investigación.
- 3) Replicar el estudio con otros instrumentos que midan la resiliencia y la motivación académica y comparar los resultados con la presente investigación.

- 4) Dada las diferencias en los resultados del presente estudio con otras con el mismo tema, se sugiere continuar investigando estas variables, ya que hay escasos estudios que aborden la relación entre estas dos variables.
- 5) Se sugiere a las instituciones educativas tanto nacionales como privadas fomentar la resiliencia y la motivación académica en su alumnado las cuáles serán un recurso importante en sus aptitudes.

REFERENCIAS

- Acle–Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- American Psychological Association. (2010). *El Camino a la Resiliencia*. Recuperado de <https://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino>.
- Ascorra, A., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-123.
- Baca, D. (2013). *Resiliencia y apoyo social percibido en pacientes oncológicos que acuden a un Hospital de Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Prentice Hall.
- Barrios, S. (2018). *Violencia familiar y resiliencia en estudiantes del 4to y 5to de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018* (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Becoña, M. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 848-859.
- Benard, B. (2004). Resiliency: What We Have Learned. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 433-438.

- Bernard, P. & Saint, S. (2004). Convergence or Resilience? A Hierarchical Cluster Analysis of the Welfare Regimes in Advanced Countries. *Current Sociology*, 51(5), 499-527.
- Braverman, M. (2001). Applying resilience theory for the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*, 2(1), 2-8.
- Brooks, R. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- Bueno, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Barcelona: Marcombo.
- Cáceres, J. (2013). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes de la I. E. Mariscal Cáceres del Distrito de Ciudad Nueva-Tacna – 2012* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú.
- Cano, J. (2018). *Resiliencia y motivación académica en escolares de la Institución Educativa Innova Schools, Carabayllo 2014–2015* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Carrillo, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Castilla, H. (2014). *Manual de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/369751549/MANUAL-ESCALA-DE-RESILIENCIA-pdf>.
- Chambi, M. (2017). *La Resiliencia y su Relación con el Rendimiento Académico del área de comunicación en los estudiantes del tercer año del nivel secundario de la institución educativa San Martín de Porres del distrito de Paucarpata, Arequipa* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.
- Deci, E. & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. y Ryan, R. (2000). La teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Fergusson, D. & Lynskey, M. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37, 281-92.
- Fínez, M. y Morán, C. (2014). Resiliencia y autoconcepto: su relación con el cansancio emocional en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 289-295.
- Fraser, M., Kirby, L. & Smokowski, P. (2004). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, 13-66.
- Galesi, R. y Matalinares, M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 181-201.
- Garrido, I. (1986). *La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento*. Madrid: Anaya.
- Gaxiola, J. y Gonzales, S. (2012). Predictores del Rendimiento Académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1), 47-74.
- Gaxiola, J., Gonzales, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la Resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico en bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 164-181.

Grotberg, E. (1996). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The International Resilience Project*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Herrera, M. (2017). *Resiliencia y Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario procedentes de familias monoparentales en Villa María del Triunfo* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Hunter, A. & Chandler, G. (1999). Adolescent Resilience. *The Journal Of Nursing Scholarship Banner*, 31(3), 243-247.

Jadue, G., Galindo, A. y Navarro, N. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55.

Kaplan, H. (1999). *Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models*. Nueva York: Plenum Publishers.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.

Kumpfer, K. (1998). *Family-Focused Substance Abuse Prevention: What Has Been Learned From Other Fields*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241529300_Family-Focused_Substance_Abuse_Prevention_What_Has_Been_Learned_From_Other_Fields .

- Lozano, A., Almeida, L., Rioboo, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859.
- Lucio, R., Rapp, L. y Rowe, W. (2011). Developing an Additive Risk Model for Predicting Academic Index: School Factors and Academic Achievement. *Article in Child and Adolescent Social Work Journal*, 28(2), 153-173.
- Luthar, S. & Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26(2), 353–372.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of Resilience: A critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev.* 2000, 71(3), 543–562.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3(6), 2-10.
- Manciau, M. (2003). *Resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Maslow, A. (1956). Toward a humanistic psychology. *Review of General Semantics*, 13, 10-22.
- Masten, A. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 12(2), 2-12.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- Melillo, A. y Suarez, O. (2002). *La Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morrison, G. (2005). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.

- Munist, M. (1998). *Manual de identificación y promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización panamericana de la salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/.
- Peñaherrera, E. (1998). Comportamientos de riesgo adolescente: una aproximación psicosocial. *Revista De Psicología*, 16(2), 265-293.
- Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.
- Reeve, J. & Deci, E. (1996). Elements of the Competitive Situation that Affect Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24–33.
- Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rodríguez, C. (2016). *Motivación de Logro y Resiliencia en Adolescentes de las Instituciones Educativas. Agallpampa – La Libertad* (Tesis de pregrado). Universidad católica los Ángeles, Chimbote, Perú.
- Rutter, D. (1992). Attitudes and behavioral decisions. Review of: Attitudes and Behavioral Decisions by Upmeyer, Arnold. *British Journal of Social Psychology*, 31, 79-80.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse y Neglect*, 31(3), 205-209.

- Salgado, A. (2012). *Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Schwartz, S. & Waterman, A. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1119–1136.
- Shaikh, A. & Kauppi, C. (2010). Deconstructing resilience: Myriad conceptualizations and interpretations. *International Journal of Arts & Sciences*, 3(15), 155-176.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, A. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121–139.
- Torres, M. y Ruiz, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20(2), 49-57.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2), 51-71.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vallerand, J., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, C. & Vallières, É. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Vanistenda, S. (2010). Reflexiones en torno a la Resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistenda. *Educación Social*, 43, 93-103.

- Villalta, M. (2009). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88), 159-188.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Walker, C., Greene, B. & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self – efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Wetzell, M. (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao* (Tesis de pregrado). Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Windle, M. & Davies, P. (1999). The Correlates of the Resilience of the Children of Alcoholics. *Psychology*, 4(12), 164-202.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1993a). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1993b). *Bound and determined: Growing up resilient in a troubled family*. New York: Villard Books.
- Zimmerman, M., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research*, 29(3), 663-676.

ANEXOS

Anexo 1
Matriz de consistencia interna

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables	Dimensiones	Metodología
¿Existe relación entre los niveles de Resiliencia y Motivación Académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos?	Determinar la relación que existe entre los niveles de Resiliencia y los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.	Existe relación entre los niveles de Resiliencia y Motivación Académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.	Resiliencia (Wagnild & Young, 1993).	<ul style="list-style-type: none"> - Ecuanimidad - Sentirse bien Solo y Confianza en sí mismo - Perseverancia - Aceptación de - uno mismo 	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Tipo: Correlacional (Hernandez, Fernandez y Baptista 2010).</p> <p>Diseño de investigación: No experimental (Arnau, 1995).</p> <p>Población y muestra:</p>
Problema Especifico	Objetivo Especifico	Hipótesis Especifico			
¿Los estudiantes resilientes se encuentran motivados?	1) Describir los niveles de resiliencia que presentan los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.	1) Los niveles de resiliencia que presentan los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos son elevados.			
¿Qué tipo de motivación es la					

<p>que más influye en su aprendizaje?</p>	<p>2) Describir los niveles de motivación académica que tienen los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.</p>	<p>2) Los niveles de motivación académica que tienen los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos son elevados.</p>	<p>Motivación Académica (Vallerand, R.J, 1993)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación Intrínseca - Motivación Extrínseca - Desmotivación 	<p>Alumnos varones y mujeres de secundaria del colegio nacional Virgen del Morro solar de Chorrillos.</p>
<p>¿es la motivación intrínseca o extrínseca la que desarrolla las estudiantes resilientes?</p>	<p>3) Establecer si existen diferencias al comparar los niveles de resiliencia con respecto al sexo, la edad y grado de los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.</p>	<p>3) Existen diferencias entre los niveles de resiliencia con respecto al sexo, edad y grado de instrucción de los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.</p>			<p>511 estudiantes 219 muestra</p>
	<p>4) Establecer si existen diferencias al comparar los niveles de motivación académica con respecto al sexo, la edad y grado de los estudiantes de un colegio nacional del distrito de chorrillos.</p>	<p>4) Existen diferencias entre los niveles de motivación académica con</p>			<p>Técnica e instrumentos:</p> <p>Escala tipo Likert Resiliencia de Wagnild & Young.</p> <p>Escala tipo Likert Motivación Académica.</p> <p>Encuesta.</p>

5) Establecer la relación entre las dimensiones de la variable resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo con los niveles de motivación académica, en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

6) Establecer la relación entre las dimensiones de la variable motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación con los

respecto al sexo, la edad y grado de instrucción de los estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

5) Existe relación entre los niveles de resiliencia y las dimensiones de la motivación; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación, en

estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

6) Existe relación entre los niveles de motivación académica y las

Análisis estadísticos e interpretación de los datos:

Estadística descriptiva, comparativa y correlacional.

Tablas de normalidad

Tablas de frecuencias

Pruebas de hipótesis

Spearman

SPSS 25

niveles de resiliencia, en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

7) Establecer la relación entre las dimensiones de la variable de la resiliencia; sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo con las dimensiones de la motivación académica; motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

dimensiones de la resiliencia; ecuanimidad, sentirse bien solo y confianza en sí mismo, perseverancia y aceptación de uno mismo, en estudiantes de un colegio nacional del distrito de Chorrillos.

Anexo 2
Consentimiento informado

Fecha_____

Yo _____, alumno de _____, en base a la información expuesta, acepto voluntariamente participar en la investigación “Niveles de resiliencia y niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de un colegio nacional del distrito de Chorrillos”, dirigida por el estudiante Juan Castillo Vidaurre, investigador de la Universidad Autónoma del Perú.

He sido informado(a) de los objetivos, alcances y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación respondiendo de forma veraz a dos pruebas psicológicas las cuales llevan por títulos “Escala de Resiliencia” y “Escala de Motivación Académica”. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico tatocavi7@gmail.com, o al teléfono 989979095.

Firma del participante

Juan Castillo Vidaurre
Investigador Responsable

Anexo 3

Escala de Resiliencia

Autores: Wagnild & Young (1993)

Adaptación peruana: Castilla et al. (2014)

Instrucciones:

A continuación, encontrará una serie de frases que te permitirán pensar acerca de su forma de ser. Deseamos que conteste a cada una de las siguientes afirmaciones y marque la respuesta con un aspa (X), que describa mejor cuál es su forma habitual de actuar y pensar. Siendo las alternativas de respuesta:

Totalmente en desacuerdo	(TD)
Desacuerdo	(D)
Algo en desacuerdo	(AD)
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	(¿?)
Algo de acuerdo	(AA)
Acuerdo	(A)
Totalmente de acuerdo	(TA)

No existen respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Procure responder a todas las frases. Recuerde responder con espontaneidad, sin pensar mucho. Puede empezar.

	Cuestionario y hoja de respuestas	TD	D	AD	¿?	AA	A	TA
1.	Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.	0	0	0	0	0	0	0
2.	Dependo más de mí mismo que de otras personas.	0	0	0	0	0	0	0
3.	Me mantengo interesado en las cosas.	0	0	0	0	0	0	0
4.	Generalmente me las arreglo de una manera u otra.	0	0	0	0	0	0	0
5.	Puedo estar solo si tengo que hacerlo.	0	0	0	0	0	0	0
6.	El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.	0	0	0	0	0	0	0
7.	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	0	0	0	0	0	0	0
8.	Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.	0	0	0	0	0	0	0
9.	Mi vida tiene significado.	0	0	0	0	0	0	0
10.	Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.	0	0	0	0	0	0	0
11.	Cuando planeo algo lo realizo.	0	0	0	0	0	0	0
12.	Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera.	0	0	0	0	0	0	0
13.	Generalmente puedo ver una situación en varias maneras.	0	0	0	0	0	0	0
14.	Soy amigo de mí mismo.	0	0	0	0	0	0	0
15.	No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada.	0	0	0	0	0	0	0
16.	Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.	0	0	0	0	0	0	0
17.	Tomo las cosas una por una.	0	0	0	0	0	0	0
18.	Usualmente veo las cosas a largo plazo.	0	0	0	0	0	0	0
19.	Tengo autodisciplina.	0	0	0	0	0	0	0
20.	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.	0	0	0	0	0	0	0
21.	Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.	0	0	0	0	0	0	0
22.	Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.	0	0	0	0	0	0	0
23.	Soy decidido (a).	0	0	0	0	0	0	0
24.	Por lo general, encuentro algo en que reírme.	0	0	0	0	0	0	0
25.	En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 4
Escala de Motivación Académica (EMA)

Versión para estudiantes de Secundaria

Colegio: _____

Distrito: _____

Grado y Sección: _____

Sexo: V () M ()

Edad: Fecha de hoy: / / ¿En qué distrito vive?: _____

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

A continuación, encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio. Usando una escala del 1 al 7, encierra con un círculo el número que exprese mejor tu opinión personal.

Nada	Poco		Medianamente	Mucho		Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7

6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrada.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí, el colegio es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7

24. Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5
Porcentaje de similitud

DESARROLLO DE TESIS

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE
INTERNET

4%

PUBLICACIONES

14%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

3%

★ Submitted to Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Trabajo del estudiante

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Apagado