



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

“RESILIENCIA Y MOTIVACIÓN AL LOGRO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE DERECHO Y PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA”

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTOR

JULIO ARROYO MENDOZA

ASESOR

Dr. JOSÉ ANICAMA GÓMEZ

LIMA, PERÚ, JUNIO 2018

DEDICATORIA

Esta investigación científica está dedicada a todas las personas que me han apoyado, a mis padres y a mis hermanos, quienes contribuyeron a mi realización personal y profesional.

AGRADECIMIENTO

A Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de estos cinco años y 6 meses de formación en la universidad, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de experiencias y felicidad.

Agradezco muy especialmente a mis padres Julio y Eulalia; ya que, con su esfuerzo y dedicación hicieron posible la culminación de este logro académico; asimismo, a mis hermanos por ser parte importante en mi vida y apoyarme en todo momento.

A mi asesora Mg. Linda Quiñones de Espíritu por su paciencia, por sus consejos y paciencia en el desarrollo y aplicación de este proyecto de investigación

Finalmente, al director, docentes y estudiantes de la Universidad Autónoma del Perú; puesto que, colaboraron en todo momento en la recolección de la muestra.

RESUMEN

Se determinó la relación entre resiliencia y motivación al logro académico en 702 universitarios de una universidad privada de Lima, el diseño fue no experimental, de tipo correlacional. Se empleó la Escala de Resiliencia de Walning y Young y la Prueba de Motivación al Logro Académico de Tomberry. El nivel de resiliencia fue de 22.4% en nivel bajo y 28.2% en promedio bajo, mientras que, el nivel de motivación al logro académico es de 23.4% en nivel bajo y 29.1% en promedio bajo, se halló diferencias significativas ($p < 0.05$) en el nivel de aspiraciones de logro académico, en función del género, edad y ciclo académico, mientras que para el nivel de pensamiento orientado al logro académico, en función del género, y para el nivel de confianza en sí mismo, en función del ciclo, edad género y carrera profesional. Se identifica relación altamente significativa y directa ($p < 0.001$) entre, las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación al logro académico y relación altamente significativa directa ($p < 0.001$) entre, el nivel de resiliencia y nivel de motivación al logro académico.

Palabras clave: Motivación, logro académico, resiliencia, universitarios.

ABSTRACT

The relationship between resilience and motivation to academic achievement was determined in 702 university students from a private university in Lima, the design was non-experimental, correlational in nature. The Walning and Young Resilience Scale and the Tomberry Academic Achievement Motivation Test were used. The level of resilience was 22.4% in low level and 28.2% in low average, while, the level of motivation to academic achievement is 23.4% in low level and 29.1% in low average, significant differences were found ($p < 0.05$) on the level of aspirations for academic achievement, according to gender, age and academic cycle, while for the level of thinking aimed at academic achievement, according to gender, and for the level of self-confidence, depending on the cycle, age, gender and professional career. A highly significant and direct relationship is identified ($p < 0.001$) between the dimensions of resilience and the dimensions of motivation to academic achievement and a highly significant direct relationship ($p < 0.001$) between the level of resilience and the level of motivation to achievement academic.

Keywords: Motivation, academic achievement, resilience, university

RESUMO

A relação entre resiliência e motivação para o desempenho acadêmico foi determinada em 702 estudantes universitários de uma universidade privada em Lima, o projeto era de natureza não experimental e correlacional. As Escalas de Resiliência Walning e Young e o Teste de Motivação Acadêmica Tomberry foram utilizadas. O nível de resiliência era de 22,4% em baixo e 28,2%, em média, baixa, enquanto que o nível de motivação para a realização acadêmica é 23,4%, em baixo e 29,1% em, diferenças significativas baixas médias ($p < 0,05$ foi encontrado) no nível das aspirações de realização acadêmica, sexo, idade e ano lectivo, enquanto que para o nível de pensar orientada acadêmica realização, sexo e nível de auto-confiança, dependendo da ciclo, idade, gênero e carreira profissional. altamente significativa, relação positiva ($P < 0,001$) entre as dimensões de resiliência e tamanho de motivação para realização altamente significativa e relação directa ($p < 0,001$) entre o nível de resiliência e meta nível de motivação é identificado acadêmico

Palavras-chave: Motivação, realização acadêmica, resiliência, universidade.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática.....	02
1.2. Formulación del problema.....	04
1.3. Objetivos de la Investigación.....	05
1.3.1. Objetivo general.....	05
1.3.2. Objetivos específicos.....	05
1.4. Justificación e importancia.....	06
1.5. Limitaciones de la investigación.....	06

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio.....	08
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	08
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	09
2.2. Bases teóricas y científicas.....	11
2.2.1. Definición de la motivación.....	11
2.2.2. Teorías de la Motivación.....	11
2.2.3. Otras teorías de la motivación.....	16
2.2.4. Motivación de logro académico.....	17
2.2.5. Teorías de la motivación de logro académico.....	17
2.2.6. Teoría de la atribución causal.....	19
2.2.7. Motivación de logro y la necesidad de logro de Murray.....	20
2.2.8. Motivación de logro académico y la meta de logro.....	21

2.2.9. Definiciones de resiliencia.....	21
2.2.10. Evolución histórica de la resiliencia.....	22
2.3. Definición de términos.....	24

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de investigación.....	27
3.2. Población y muestra.....	27
3.3 Hipótesis.....	30
3.4. Variables.....	30
3.5. Métodos e instrumentos de investigación.....	32
3.6. Instrumentos de medición Presentar las pruebas de validez y confiabilidad de los instrumentos.....	34
3.7. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos.....	50
3.8. Procedimiento para el análisis de datos.....	50

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra.....	53
4.2. Análisis de la variable resiliencia.....	54
4.3. Análisis de la variable motivación al logro académico.....	60
4.4. Prueba de hipótesis.....	65

CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión.....	70
5.2. Conclusiones.....	73
5.3. Recomendaciones.....	74

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la población según escuela académica.....	28
Tabla 2	Distribución de la muestra de la escuela de derecho y psicología.....	29
Tabla 3	Operacionalización de la variable motivación al logro académico.....	32
Tabla 4	Operacionalización de variable resiliencia.....	33
Tabla 5	V de Aiken de la Escala de Wagnild y Young (ER).....	36
Tabla 6	Análisis de ítems de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER).....	37
Tabla 7	Análisis de ítems para el Factor 1 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER).....	38
Tabla 8	Análisis de ítems para el Factor 2 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER).....	38
Tabla 9	Análisis de ítems para el Factor 3 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER).....	39
Tabla 10	Análisis de ítems para el Factor 4 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER).....	39
Tabla 11	Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Wagnild y Young (ER).....	40
Tabla 12	Confiabilidad de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER) por el método dos mitades de Guttman.....	40
Tabla 13	Baremos de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, Arroyo 2018...	41
Tabla 14	Validez de Contenido de la Prueba de Motivación al Logro Académico según Coeficiente V de Aiken.....	43
Tabla 15	Análisis de ítems para la Prueba de Motivación al Logro Académico en universitarios.....	44
Tabla 16	Análisis de ítems para el Factor 1 de la Prueba de Motivación al Logro Académico.....	45
Tabla 17	Análisis de ítems para el Factor 2 de la Prueba de Motivación al Logro Académico.....	46
Tabla 18	Análisis de ítems para el Factor 3 la Prueba de Motivación al Logro Académico.....	46
Tabla 19	Análisis de ítems para el Factor 4, Deseabilidad social de la Prueba de Motivación al Logro Académico.....	47
Tabla 20	Confiabilidad por consistencia interna de la Prueba de Motivación de Logro Académico.....	48

Tabla 21	Confiabilidad por consistencia interna de la Prueba de Motivación al logro Académico, por el método, dos mitades de Guttman.....	48
Tabla 22	Baremos para la Prueba de Motivación de logro Académico.....	49
Tabla 23	Distribución de la muestra según variables sociodemográficas.....	53
Tabla 24	Medidas de tendencia central y de variabilidad para la resiliencia.....	54
Tabla 25	Nivel de resiliencia de los estudiantes	54
Tabla 26	Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función del género.....	55
Tabla 27	Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función de la edad.....	56
Tabla 28	Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función del estado civil.....	57
Tabla 29	Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función del ciclo académico.....	58
Tabla 30	Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función de la carrera profesional.....	59
Tabla 31	Medidas de tendencia central de la motivación al logro académico.....	60
Tabla 32	Nivel de la motivación al logro académico de los estudiantes	60
Tabla 33	Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del género.....	61
Tabla 34	Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función de la edad.....	62
Tabla 35	Dimensiones de la motivación al logro académico según estado civil.....	63
Tabla 36	Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del ciclo.....	64
Tabla 37	Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función de la carrera.....	65
Tabla 38	Prueba de normalidad del as variables estudiadas.....	66
Tabla 39	rho de Spearman entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación al logro académico.....	67
Tabla 40	rho de Spearman entre la resiliencia y motivación de logro académico.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pirámide de Maslow	12
Figura 2: Necesidades motivacionales de Maslow	13

INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2016) afirma, que el desarrollo de adecuadas competencias profesionales en el siglo XXI es determinante para lograr el bienestar individual y realización de una persona. Una de las áreas más importantes en el cual se debe fortalecer el desarrollo de estas competencias como un eje principal de desarrollo, es el área académica; por otro lado, la OCDE indica también que el acceso a la educación superior se ha incrementado significativamente en el Perú; por ello, es necesario realizar estudios que permitan identificar los factores protectores y de riesgo que eviten la deserción universitaria, como la motivación al logro académico, la resiliencia, el proyecto de vida, la procrastinación académica, etc. Estas variables deben ser estudiadas en distintas disciplinas del comportamiento con el objetivo entender el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior; puesto que, si se eleva la calidad de este proceso, se elevan la calidad de profesionales con una actitud crítica y con capacidad de sobreponerse a las adversidades y desafíos propios de este milenio.

En Villa El Salvador, lugar donde se desarrolla esta investigación, la gran mayoría de estudiantes universitarios que asisten a universidades privadas no tienen los recursos suficientes para afrontar el alto gasto de los estudios universitarios; en ese sentido, es importante precisar que muchos estudiantes provienen de familias con múltiples dificultades, económicas, sociales, físicas y emocionales, que viven en distritos de pertenecientes a los sectores socioeconómico C y D mayoritariamente.

Por lo expuesto anteriormente, es importante identificar la relación entre motivación al logro académico y resiliencia en los universitarios de la Carrera profesional de Derecho y Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, universidad que se encuentra ubicada en el distrito de Villa El Salvador, distrito símbolo de progreso en la zona sur de Lima. Este estudio se encuentra, dividido en cinco capítulos.

En el primer capítulo, se presenta la realidad problemática asociados a la resiliencia y motivación al logro académico en los universitarios; así mismo, se elabora el objetivo general y los objetivos específicos describiendo la justificación del estudio y las limitaciones.

En el segundo capítulo, se identifica los principales antecedentes internacionales y locales de las variables estudiadas; así también, se elabora el marco teórico con las principales teorías que ayuden a entender esta investigación.

En el capítulo tercero, se identifica y describe la metodología que hará viable la investigación, se describe el tipo y diseño de investigación; así como, la población y muestra. También, se presenta la operacionalización de las variables y la descripción psicométrica de la Escala de Motivación al Logro académico y la Escala de Resiliencia de Walnild y Young.

En el capítulo cuarto, se puede observar los resultados, tanto en el nivel descriptivo de la motivación al logro y la resiliencia; así como, las diferencias significativas en función de la edad, género, carrera profesional, tanto en la motivación al logro académico como en la resiliencia; luego se presentan los estadísticos de relación entre las variables estudiadas y sus dimensiones.

Finalmente, en el capítulo quinto se presenta la discusión, las conclusiones y recomendaciones del estudio,

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

Los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales, sobre el rendimiento académico, de los estudiantes peruanos, son preocupantes (Cueto, 2007), no siendo ajeno a ello, la educación universitaria; por tal motivo, el Ministerio de Educación –MINEDU ha considerado al sistema educativo superior en crisis. Este contexto en las universidades forma profesionales con baja motivación al logro académico y poco compromiso, situación que aumenta el riesgo de deserción académica, alcanzando el 17% en el Perú según MINEDU (2011). Los principales motivos asociados a este problema son, la ausencia de vocación y los problemas económicos, encontrando mayor prevalencia en los estudiantes de universidades privadas, Plasencia (2011) indica que el 70% de la deserción universitaria se da en las universidades privadas en el Perú.

La motivación desempeña un rol importante en el desarrollo de las actividades de los universitarios, pues dirige gran parte de las acciones en esta etapa; en ese sentido, Santrock (2002) afirma, que la motivación es el conjunto de razones que hace que las estudiantes se comporten de determinadas formas, siendo relevante en la formación profesional; puesto que, fortalece la vocación por estudiar y sobresalir, superando con mayor facilidad las múltiples dificultades propias de la formación profesional. En el Sur de Lima, lugar donde se realiza la investigación, la gran mayoría de estudiantes de las universidades trabaja y estudia; por ello, es importante que presenten altos niveles de resiliencia y motivación si quieren alcanzar el éxito académico.

La resiliencia es entendida por Flores (2005) como la capacidad para hacer frente a la adversidad, y ser exitosos a pesar de las dificultades. Los universitarios que asisten a las universidades de Lima Sur, viven mayoritariamente en distritos económicamente emergentes, cuya población pertenecen al sector Socio-económico C y D, INEI (2016) que se caracteriza por el bajo poder adquisitivo y las dificultades para acceder a una educación de calidad; por ello, concluir un programa universitario para los estudiantes con esta condición sociodemográfica, representa una meta alta, con muchas dificultades personales y familiares, que es en gran medida enfrentada con la capacidad de resiliencia que presenta cada estudiante; pues ello, determinará la calidad de su formación profesional.

La Organización Internacional de Trabajo en el 2014 indica que el Perú es el segundo país con menor índice de desempleabilidad juvenil en Latinoamérica; puesto que, en el 2013 solo el 8.9% de los jóvenes en el Perú estaban desempleados. Estos resultados son alentadores y hasta cierto punto positivos, pues en un primer momento es un indicador positivo de que los universitarios que culminen su formación profesional, presentaran mayores oportunidades en el mercado laboral; sin embargo; este mismo estudio indica, que los jóvenes peruanos se laboran mayormente en empleos informales; los cuales, se caracterizan por ser inestable, temporales y no bien remunerado Zegarra (2015), en consecuencia, un adecuado nivel de resiliencia será determinante para seguir obteniendo logros académicos que les permita el acceso a un empleo formal y de calidad.

Respecto a las dificultades para la empleabilidad formal en los jóvenes egresados de las universidades, destacan el déficit de habilidades personales y el déficit competencias profesionales, los cuales, tienen como mayor consecuencia universitarios laborando en oficios y carreras diferentes a su formación profesional. El Minedu (2011) indica que solo el 23% de los jóvenes trabaja en la carrera profesional que ha estudiado, destacando que el 58% estudia algo solo para poder trabajar y sobrevivir. Los resultados presentados son poco alentadores, evidenciando que culminar una carrera universitaria no es suficiente para acceder a un puesto laboral formal y digno; puesto que, existe mucha competencia laboral; por lo tanto, en este contexto competitivo el nivel de resiliencia que los universitarios presenten será importante al momento de enfrentar los retos profesionales que exige el trabajo, siendo su nivel de motivación al logro académico el que permitirá su actualización permanente que le hará más competitivos en el mercado laboral.

La motivación al logro académico, es determinante en el éxito profesional de los universitarios en las sociedades occidentales, debido a que, presentan un mercado laboral muy dinámico que precisa de profesionales que se actualicen en conocimientos y técnicas nuevas permanentemente. Esta realidad es permanente en el Perú; por ello, los universitarios de psicología y derecho deben actualizarse permanentemente si quieren ser competitivos en el mercado laboral; por otro lado, algunos estudios como los de Burmester (2017) han relacionado los altos niveles de motivación al logro académico con los altos niveles de empatía, es decir, los universitarios que presentan mayor compromiso y sensibilidad social, presentan mayores éxitos profesionales, siendo esta actitud profesional tan

beneficiosa en la sociedad. Es importante precisar que la alta motivación al logro académico es un factor protector contra el consumo de alcohol en la universidad Albán (2017)

En el Perú se han desarrollado algunas investigaciones sobre la resiliencia en universitarios peruanos, como el estudio de Aquino (2016) que identifica que el nivel de resiliencia es determinante en la adaptación a la vida académica de universitarios becarios procedentes de ciudades de los andes del Perú. En La Universidad Autónoma del Perú, lugar donde se desarrolla la investigación existe un porcentaje significativo de estudiantes procedentes del interior del país; por lo tanto, su éxito académico depende en gran medida de su nivel de resiliencia, pues los estudiantes migrantes llegan a la ciudad a asumir el reto de la formación universitaria sin el apoyo directo de los padres y familiares, por el contrario, llegan a enfrentar muchas situaciones estresantes producto de la formación profesional durante cinco años. Es importante precisar que la formación profesional en psicología y derecho implican un alto nivel de compromiso pues son disciplinas con alto compromiso social, por ello, el éxito de los universitarios dependerá del grado de perseverancia para lograr sus metas Thomberry (2003)

Lo expuesto anteriormente, evidencia la importancia de estudiar la relación entre resiliencia y motivación al logro académico en los universitarios de psicología y derecho; puesto que, estas variables representan un factor protector para el éxito profesional.

1.2. Formulación del problema

Problema general:

¿Cuál es la relación entre la resiliencia con la motivación al logro académico en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima?

1.3. Objetivos:

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre resiliencia y motivación al logro académico en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de resiliencia en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.
- Establecer el nivel de motivación al logro académico en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.
- Comparar las diferencias estadísticamente significativas de la resiliencia y sus dimensiones (D1: Competencia personal, D2: Satisfacción personal y D3: Confianza en sí mismo) en función de la edad, género, ciclo, estado civil y carrera profesional en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.
- Comparar las diferencias estadísticamente significativas de la motivación al logro académico y sus dimensiones (D1: Acciones orientadas al logro académico, D2: Aspiraciones de logro académico y D3: Pensamiento orientado al logro académico) en función de la edad, género, ciclo, estado civil y carrera profesional en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.
- Establecer las relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la resiliencia (D1: Competencia personal, D2: Satisfacción personal y D3: Confianza en sí mismo) y las dimensiones de la motivación al logro académico (D1: Acciones orientadas al logro académico, D2: Aspiraciones de logro académico y D3: Pensamiento orientado al logro académico) en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.

1.4. Justificación e importancia

Presenta pertinencia teórica, puesto que, contribuirá a incrementar el conocimiento sobre la resiliencia y motivación de logro académico los universitarios de Lima, en especial los pertenecientes al sector sur de la capital. Asimismo, se identifica el tipo de relación entre ambas variables, los cuales, servirán como referencia para futuras investigaciones.

Asimismo, presenta pertinencia social; debido a que, el estudio permite conocer a mayor profundidad el perfil de los estudiantes universitarios de Lima Sur; los cuales pertenecen a los sectores socioeconómicos C y D y no presenta muchas instituciones de formación superior. Por ello, estudiar el nivel de resiliencia y motivación al logro académico es importante en esta población.

Finalmente, desde un plano metodológico, la investigación contribuye significativamente, pues se evaluaron las propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia y la Escala de Motivación al Logro académico en los universitarios de Lima Sur.

1.5. Limitaciones

La principal limitación es la generalización de los resultados; ya que, solo se consideró como muestra a los estudiantes de derecho y psicología de una universidad privada de Lima Sur; por lo tanto, los resultados sólo podrán generalizarse en esta población.

Finalmente, presenta limitación teórica puesto que no se hallaron en la literatura científica antecedentes que relacionen ambas variables en universitarios de Lima sur, por ello, se ha considerado para el estudio estudios secundarios.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.2. Marco teórico

2.2.1. Antecedentes internacionales

Caldera, Aceves y Reynoso (2015) se plantearon como objetivo identificar el nivel de resiliencia en función de las variables sociodemográficas de universitarios de una universidad pública del estado de Jalisco en México. El estudio fue de tipo cuantitativo de diseño correlacional, utilizando como instrumentos la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). Los resultados muestran que el nivel de resiliencia de los universitarios es alto, hallando diferencias significativas ($p < 0.05$) según carrera, género y edad.

Félix (2015) investigó la relación entre motivación y rendimiento académico en 44 estudiantes de una universidad de Culiacán en México. El estudio fue de tipo cuantitativo y de diseño no experimental ex post facto usándose como instrumentos de medición la Escala MAPA-3 para la motivación, la cual consta de 7 factores motivacionales (motivación por aprender, disposición al esfuerzo, desinterés y rechazo por el trabajo, deseo de éxito y su reconocimiento, miedo al fracaso y ansiedad facilitadora del rendimiento) y las notas de los estudiantes. El estudio halló asociación entre el nivel de motivación y el nivel de rendimiento académico; así mismo, relación significativa entre la motivación intrínseca, ansiedad y rendimiento académico.

Regalado (2015) estudió la relación entre motivación al logro académico y el rendimiento académico en 14 estudiantes de séptimo a noveno grado. El estudio fue cuantitativo de diseño correlacional. Se utilizaron como instrumentos la Escala de Motivación de logro ML1, de Morales (2013) y el consolidado de notas de los estudiantes. El estudio concluye afirmando que existe relación significativa entre motivación al logro académico y rendimiento académico.

López, Martínez, Serey, Velasco y Zúñiga (2013) identificaron el nivel de resiliencia en función de las variables personales en 116 universitarios de las carreras psicopedagógicas de una universidad pública de Valparaíso, Chile. El estudio fue descriptivo correlacional, se utilizó el Cuestionario de Resiliencia para estudiantes universitarios (CRE-U). El estudio halla que el nivel de resiliencia es de 56% en el nivel

medio, mientras que en el nivel de resiliencia de los factores de resiliencia, introspección, iniciativa, independencia y pensamiento crítico son significativamente más altos en los estudiantes de cuarto año, de 22 a 29 años.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Albán (2017) estudio la influencia de un programa preventivo y motivacional en el rendimiento académico, la motivación por los estudios, y el consumo de alcohol en los estudiantes de psicología, la muestra de tipo no probabilística y la conformaron 30 estudiantes. La investigación es de tipo experimental y de diseño cuasi experimental. Los resultados muestran que el programa preventivo motivacional no influye significativamente en la mejora del rendimiento académico de los universitarios.

Burmester (2017) investigó la relación entre motivación de logro y empatía en 171 universitarios de una universidad privada de Lima, utilizándose como instrumentos la Escala de Motivación de Logro Modificada (Manassero y Vázquez, 1998), y el Índice de Reactividad de Davis (1983). Los resultados hallan una asociación significativa positiva entre motivación de logro y el nivel de índice de reactividad interpersonal.

Guevara, López y Quinteros (2018) estudiaron la relación entre religiosidad y resiliencia en 156 estudiantes de psicología. La investigación fue de tipo correlacional y de diseño transversal. Para la medición de las variables, se utilizó la Escala de Religiosidad y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). Los resultados muestran una relación moderadamente significativa ($p < 0.05$) entre las dimensiones de religiosidad y resiliencia; así mismo se determinó que los estudiantes, con mayor nivel de práctica de su religión, presentan mayor nivel de resiliencia. El estudio concluyó afirmando que a mayor religiosidad mayor nivel de resiliencia.

Aquino (2016) buscó identificar la relación entre la resiliencia y la adaptación a la vida universitaria en 122 becarios de bajos niveles económicos de una universidad de Lima. El estudio fue de tipo cuantitativo y de diseño correlacional, transaccional. Se utilizó como instrumentos la Escala de Resiliencia para Adultos (RSA) y el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r). Se halla relación significativa entre adaptación a la vida universitaria y el nivel de resiliencia académica y relación directa y significativa ($p < 0.05$) entre el nivel de resiliencia y la adaptación universitaria personal, e interpersonal; finalmente, se halla relación significativa directa ($p < 0.05$) entre el factor futuro planeado, la adaptación personal y la adaptación al estudio.

López y Guevara (2015) investigaron la relación entre religiosidad y resiliencia en estudiantes de psicología en una universidad privada de Lima. La investigación es de diseño transversal y de tipo correlacional y la muestra estuvo conformada por 155 estudiantes de psicología. Los instrumentos que se utilizaron fueron la Escala de Religiosidad; y la Escala de Resiliencia. El estudio halla relación significativa y moderada entre religiosidad y resiliencia, resaltando la dimensión de perseverancia. El estudio concluye afirmando que el nivel de religiosidad contribuye de manera positiva en la formación de competencias para afrontar las adversidades académicas y sociales.

Noguera (2017) investigó la influencia del bienestar espiritual sobre el nivel de resiliencia, en estudiantes universitarios de Lurigancho. La investigación fue de diseño experiencia y de corte transversal. La muestra la formaron 307 universitarios de San Juan de Lurigancho, utilizándose como instrumentos la Escala de Bienestar Espiritual y Escala de Resiliencia. Los resultados determinan, que el bienestar espiritual, en su dimensión religiosa se asocia significativamente con la resiliencia ($p < 0,05$). Asimismo, la religiosidad y la dimensión existencial se relacionan significativamente con la competencia personal ($p < 0,05$). Por otro lado, el nivel de dimensión religiosa se relaciona con la aceptación de uno mismo y de la vida; sin embargo, la dimensión existencial no se relaciona significativamente ($p < 0,05$) con la dimensión aceptación de uno mismo y de la vida.

2.2. Bases teóricas y científicas.

2.2.1. Definición de la motivación

La motivación es planteada en las teorías elaboradas por las disciplinas del comportamiento, como aquel impulso que hace que una persona actúe y se conduzca de una determinada manera; es decir, lo que impulsa a una persona a salir adelante y lograr sus metas, en el contexto de esta investigación.

En la psicología, se conceptualiza a la motivación como resultado de la combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que orientan a una persona a una determinada meta o tarea. En el ámbito universitario la motivación juega un rol muy importante, pues es, la que impulsa en gran medida al estudiante a culminar la carrera universitaria, como lo refiere Wong (2000) la motivación es resultado de las razones que subyacen las conductas, en el caso de esta investigación las razones para poder culminar la carrera universitaria.

2.2.2. Teorías de la Motivación

Teoría de Maslow (1985)

El modelo de Maslow, que proviene desde la psicología humanista considera, la motivación es consecuencia de las necesidades no satisfechas de las personas; además las jerarquiza en cinco necesidades motivacionales; las cuales, se satisfacen desde las más simples y básicas hasta las más complejas.

Este modelo humanista, didácticamente se ha conceptualizado como la pirámide de Maslow y las clasifica en necesidades primarias se encuentran ubicadas en la base, mientras que, las de mayor nivel se ubican en la parte superior, siendo la de mayor nivel la necesidad de auto-realización, el cual es entendido como el máximo desarrollo personal de la persona, estando ligada al interés personal de cada individuo. A continuación, se presenta en la figura 1, las principales necesidades correspondientes a cada una de los cinco niveles



Figura 1: Pirámide de Maslow (1985)

Estas necesidades organizadas en cuatro niveles, son importantes para el desarrollo de la persona, especialmente los universitarios, pues le presenta permanentemente metas, más grandes y difíciles de alcanzar, activando la motivación; además, el haber satisfecho una necesidad no asegura necesariamente, no necesitarla más adelante, es esta dinámica la que produce el crecimiento entendido como autorrealización por Maslow. En el caso de este estudio, los universitarios ya tienen cubiertas las necesidades básicas, las primarias y el estudiar y ser reconocidos va hacer posible alcanzar el tercer y cuarto nivel de la pirámide.

A continuación, en la figura 2, se observa las principales competencias y oportunidades que se presentan en la vida de los universitarios, una vez satisfechas las necesidades motivacionales, pues en la teoría de Maslow la finalidad de las personas es la autorrealización personal.

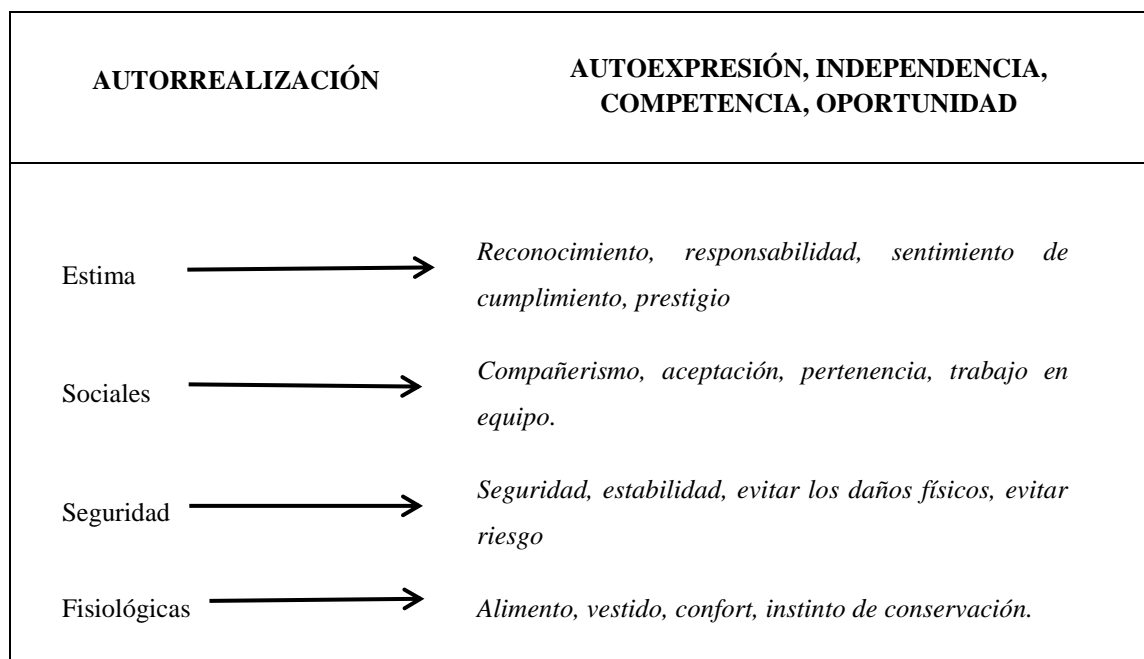


Figura 2: Necesidades motivacionales de Maslow (1985)

Teoría cognitiva de la motivación

Las teorías cognitivas, surgen después de 1960, como consecuencia del procesamiento de la información y los procesos en la conducta de las personas, con esta nueva corriente psicológica, se impulsan los estudios de las expectativas y la motivación, estudian las metas sus objetivos, esquemas y creencias. Esta rama de la psicología centra la explicación de la motivación de cada individuo en los pensamientos y expectativas de los universitarios sobre el trabajo que desempeñará al concluir la formación profesional, así como de la remuneración vital y la posición social.

Para este estudio, la teoría cognitiva de la motivación es muy importante, siendo la base de la construcción, de la Escala de Motivación al Logro Académico de Thomberry (2003), el cual, es utilizado en este estudio. A continuación, se presenta algunos de las teorías cognitivas de la motivación, más importantes, los cuales son pertinentes para el mejor entendimiento de este estudio.

La teoría de expectativas y valor

Estas dos teorías cognitivas, sostienen que las personas se motivan cuando tienen expectativas altas, siendo determinados por las conductas que hacen las personas para lograr una determinada meta en función de la importancia que esta le asigne.

La motivación intrínseca

Esta teoría, propuesta por Deci y Ryan (1985) refieren que la motivación es consecuencia de los impulsos internos de las personas; el cual, hace que la gente en las actividades y trabaje por sus metas, por su propia satisfacción personal.

La motivación extrínseca

Esta teoría, también propuesta por Deci y Ryan (1985) es antagónica a la motivación intrínseca, y refiere que los motivos por los cuales, las personas son capaces de alcanzar sus metas provienen del entorno social, es decir, las personas están motivadas por una recompensa tangible.

Las teorías cognitivas, afirman que las personas presentan mayor probabilidad de perseverar, y esforzarse en sus trabajos y estudios o cualquier actividad con mayor calidad si la motivación es intrínseca, estando directamente relacionado a la motivación por el aprendizaje. También, considera que existen factores motivares que hacen posible lograr las metas establecidas con mayor perseverancia y son:

- Tareas estimulantes
- Sentimiento de autorrealización
- Reconocimiento de una labor bien hecha
- Logro cumplimiento
- Mayor responsabilidad

Teoría de los incentivos - El imán de la motivación (Young, Thorndike, Olds, McClelland, Ritzer)

Cuando traen a la mesa un apetitoso postre después de una abundante cena, la atracción que sentimos tiene poco o nada que ver con pulsiones internas o con el mantenimiento de la excitación.

En lugar de ello, si decidimos comer el postre semejante comportamiento está motivado por el estímulo externo que representa el postre, el cual, actúa como recompensa anticipada.

Esta recompensa, en términos motivacionales, es un incentivo. La teoría de los incentivos trata de explicar que el comportamiento no siempre está motivado por una necesidad interna, tal como el deseo de reducir las pulsiones o de conservar un óptimo nivel de excitación. En lugar de centrarse en factores internos, la teoría de los incentivos explica la motivación con base en la naturaleza de los estímulos externos, los incentivos que dirigen y energizan al comportamiento. Desde esta perspectiva, las propiedades de los estímulos externos, en gran medida, explican la motivación de las personas.

Teoría clásica de la Motivación de logro (McClelland, 1985 y Atkinson, 1964))

Estos autores enfocan su teoría, básicamente en tres tipos de motivación: Logro, poder y afiliación

Logro. - Es el impulso de sobresalir, de tener éxito. Lleva a los individuos a imponerse, a ellos mismos metas elevadas que alcanzar. Estas personas tienen una gran necesidad de desarrollar actividades, pero muy poca de afiliarse con otras personas. Las personas movidas por este motivo tienen deseo de la excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, aceptan responsabilidades y necesitan feedback constante sobre su actuación.

Poder. - Necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas. Las personas motivadas por este motivo les gustan que se las considere importantes y desean adquirir progresivamente prestigio y status. Habitualmente luchan por que predominen sus ideas, y suelen tener una mentalidad “política”.

Afiliación. - Deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo, etc., les gusta ser habitualmente populares, el contacto con los demás, no se sienten cómodos con el trabajo individual y le agrada trabajar en grupo y ayudar a otra gente.

Teoría de las Expectativas

El autor más destacado de esta teoría es Vroom (1964), pero ha sido completada por Porter-Lawler (1968). Esta teoría sostiene que los individuos como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas. La conducta es resultado de elecciones entre alternativas, y estas elecciones están basadas en creencias y actitudes. El objetivo de estas elecciones es maximizar las recompensas y minimizar el “dolor” (Pinder, 1985). Las personas altamente motivadas, son aquellas que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos, es alta. Por lo que, para analizar la motivación, se requiere conocer qué buscan en la organización y cómo creen poder obtenerlo.

2.2.3. Otras teorías de la motivación

Dentro de las teorías de la motivación presentaremos brevemente alguna de las teorías provenientes de las principales corrientes de la psicología contemporánea; entre estas teorías se ubican:

La corriente conductista, donde los resultados dependen de estímulos externos, tratándose de una motivación de tipo extrínseca.

La corriente humanista, donde se encuentran el conjunto de teorías que defienden los factores fundamentales. Serían la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal. Autores como Rogers y Maslow son el más claro ejemplo de esta tendencia.

La corriente cognitiva, en la que las teorías destacan los procesos centrales y cognitivos para dar explicación al fenómeno de la motivación. Actualmente, las teorías de esta corriente son las que priman a la hora de explicar el aprendizaje y el rendimiento de los sujetos.

2.2.4 Motivación de logro académico

Thornberry (2003) indica que la motivación de logro es aquella que “empuja y dirige la consecución exitosa de forma competitiva de una meta u objetivo reconocido socialmente” (p. 198); por ello, se puede decir, que el alumno se ve entre dos necesidades una la de alcanzar el éxito; la otra, la de evitar el fracaso.

Heckhausen (1984) señala que la motivación de logro aparece en los primeros años de la vida (3 ó 4 años) cuando el niño empieza a participar en juegos y actividades que implican competición y reconoce el resultado de éstas como algo que depende de él, que no tiene que ver con algo externo, pudiendo experimentar satisfacción o vergüenza por su incompetencia.

Este tipo de motivación, al igual que la motivación sola, ha sido definida por varias teorías y complementada por algunos otros conceptos que se mencionan a continuación.

2.2.5 Teorías de la motivación de logro académico

Sobre la motivación de logro existen muchos modelos teóricos del tema, es así, que tenemos los siguientes:

“Las investigaciones que apuntan a una definición en la que se ve a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Gonzales, 2003, p. 62).

Tener un aprendizaje, parte de una buena motivación, más una distinción que tenemos que hacer, cuando estudiamos el tema de la motivación, es el lugar donde se origina esa fuerza que impulsa al individuo (Bueno y Castanedo, 1998). La motivación

de logro académico es aquella que empuja y dirige la consecución exitosa de forma competitiva de una meta u objetivo reconocido socialmente.

En esta teoría, el individuo se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: a la motivación que le da esperar el éxito o lograr lo que se propone y, por otro lado, la motivación o necesidad de evitar el fracaso.

Mercedes (2008) afirma que la motivación de logro aparece desde que el niño percibe los efectos de su actividad ya no como agradable o desagradable, si no, como éxitos o fracasos lo que relaciona con sentimientos de alegría o tristeza.

Bueno y Castanedo (1998) afirman que la motivación de logro académico se manifiesta en el aula en dos conductas o elementos fundamentales:

El nivel de dificultad de las tareas elegidas y la elección de un grupo para trabajar. Los sujetos con baja motivación de logro académico (alta necesidad de evitar el fracaso) tienden a elegir tareas muy fáciles donde tienen el éxito asegurado, o tareas muy difíciles, en las cuales la no consecución no les afecta, puesto que la dificultad es elevada para todos. Por el contrario, los alumnos con alta motivación de logro académico, eligen tareas de dificultad mediana, porque las posibilidades de éxito o fracaso son similares. Las tareas muy difíciles son un riesgo a fracasar y no recibir reconocimiento social, y las tareas fáciles no están reconocidos socialmente.

Se puede decir que muchos alumnos tienen la motivación limitada por la dificultad del trabajo, siendo los menos motivados, propensos a buscar grupos de personas igual de desmotivados que ellos para no sentirse después discriminados. Los que tengan alta motivación, se sentirán capaces de ir más allá, arriesgándose a realizar tareas un poco más complejas.

Gonzales (2003) en su modelo de expectativa-valor, afirma que “Se basa en la teoría de la motivación de logro” (p. 79). Este modelo establece cuatro fuentes del valor que puede tener una tarea para el ejecutor. El conocimiento de estas fuentes por parte del docente puede ayudar a fomentar en el alumno la motivación de realizar una tarea.

El valor de consecución se refiere a la importancia que tiene para el sujeto hacer bien esta actividad. El valor intrínseco, es la motivación intrínseca que tiene el sujeto para enfrentarse a esa actividad. El valor de utilidad, es el uso futuro que cree que tiene esa actividad para sus intereses y necesidades. El coste o demanda de trabajo, es el sacrificio que el individuo debe hacer para cumplir con los requisitos de la tarea.

2.2.6 Teoría de la atribución causal

(Weiner, 1986, en Gonzales, 2003, p. 79) formuló la teoría de la atribución causal y explica “que la forma en que los individuos atribuyen sus resultados, determina sus expectativas, emociones y motivaciones”

En este modelo, se establece una secuencia que inicia con un resultado conductual que la persona interpreta como éxito o fracaso relacionado con sentimientos de alegría o tristeza. El sujeto busca la causa de este resultado y lo atribuye, al final, a una causa singular. Algunas de las causas más frecuentes en contextos de logro son la capacidad de la persona, la suerte, la tarea, el esfuerzo, etc.

Los alumnos que fracasan constantemente en una materia del colegio, se les hace difícil sostener la motivación para salir adelante, al atribuir sus fallas a factores externos que no dependen del alumno, no encuentra razón para mejorar y eso se debe a que atribuyo su falla a algo que no puede controlar. Pero, si el alumno atribuye su falla a una falta de alguna habilidad lo más probable es que se esfuerce por superarlo. Éste es sólo un ejemplo de cómo los alumnos pueden atribuir sus éxitos o fracasos, y de cómo esto influye en su motivación.

Hicks (1999) indica que:

En la literatura científica gran parte de la teoría de motivación de logro ha conceptualizado en sus factores el éxito o fracaso como eje fundamental y no el logro. Aunque parece igual en un inicio pareciera un mismo enfoque, no lo es, puesto que el enfocarse en el logro es centrarse en lo que el estudiante se plantea como objetivo; es decir, en lo que el alumno desea alcanzar, pudiendo ser dirigido

hacia la tarea o a una habilidad con la finalidad de sentirse bien, competente o mejor que los demás (p. 16).

2.2.7 Motivación de logro y la necesidad de logro de Murray

De Miguel (2006) señala que las necesidades se refieren a un estado de tensión, cuando se satisface una necesidad, se reduce la tensión; además al sujeto le satisface el proceso de reducir la necesidad, más que la reducción misma.

Una necesidad origina que la persona organice su percepción guiando al individuo a ver lo que quiere, y organiza su acción para hacer lo que sea necesario para satisfacer su necesidad. Podríamos decir, que la necesidad activa la motivación que mantendrá esta conducta hasta obtener lo que se necesita.

(Murray, 1938, en Thornberry, 2003) define la motivación de logro como “algo que impulsa a una persona a hacer algo, aparentemente difícil, de manera rápida y efectiva” (p.45). Es esta definición que hace que Murray y colaboradores elaboren el Test de Apercepción Temática, realizando muchas investigaciones en las cuales concluyen que los estudiantes con altos niveles de motivación al logro generalmente eran muy perseverantes y tenían metas auspiciosas que las concretaban de manera sosegada.

También, Salinero (2006) indica que la motivación de logro académico puede estar influenciada por un impacto social. Se denomina clima motivacional y puede estar formado por los padres, profesores y compañeros que de manera externa influyen. Los jóvenes se orientan a las metas que más predominan en el ambiente y es en la adolescencia donde influye este ambiente con más fuerza; ya que, se desea evitar la vergüenza o el fracaso.

2.2.8 Motivación de logro académico y la meta de logro

La motivación de logro académico es la motivación por alcanzar metas altas en el aspecto académico, estando esta percepción muy asociada a la motivación de logro, condición que hace que las personas puedan tener éxito académico y social. En ese sentido Valle (2009) afirma que:

La motivación de logro académico está centrada en las metas de aprendizaje con el objetivo de dominar una tarea o habilidad que le permita potenciar su capacidad para alcanzar sus metas generalmente reflejadas en el rendimiento académico y no en el deseo por aprender; es decir centrado en demostrar que es mejor que los demás (p. 1076).

Podríamos resumir, que las metas académicas se orientan en incrementar la capacidad del alumno y en otros casos para demostrarla. En las metas de aprendizaje el alumno desea dominar más una materia o habilidad por decisión propia, más que en las metas de rendimiento, el alumno desea compararse con los demás y a su vez conseguir el éxito y evitar el fracaso. Es entonces, la meta, una razón para mantener la motivación de logro de manera permanente.

De la Fuente (2002) indica que las metas mantienen la motivación de logro académico y definen los medios y estrategias para conseguirla. Así como predisponer una conducta hacia obtener la meta. También, dice que a los alumnos se les puede clasificar por el tipo de meta académica que asumen. Se mencionan las metas de rendimiento basadas en hacer las tareas mejor que los demás; metas de aprendizaje o dominio basado en la satisfacción de los alumnos por conseguir aprender más o dominar más una habilidad; y se agrega una más que es una meta social en la que el alumno busca la aceptación de los demás.

2.2.9 Definiciones de resiliencia

Para Rutter (1991), el término se utilizó en las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

El concepto de resiliencia proviene de la física, y se entiende por la capacidad de los metales para retornar a su condición normal, después de haber sido sometido a una gran fuente de calor que hace modificar su consistencia. Este concepto desestabiliza las teorías tradicionales de la psicología y permite evaluar y reforzar las capacidades de las personas.

Infante (2002) define a la resiliencia desde un punto de vista humano y social, entendiéndose resiliencia desde aquí como la capacidad, potencial o habilidad de un sujeto, grupo doméstico o sistema social, de adaptarse y hacerse superior a la adversidad para continuar su proyecto de vida en el mundo. En este orden de ideas, observamos que se desprende una secuencia lógica de capacidad-adaptación-construcción-finalidad.

Grotberg (1996) hace una recopilación de definiciones de resiliencia de diversos autores a partir de los cuales se ha construido la definición de la autora de la presente tesis.

En consecuencia, podemos considerar que la resiliencia es la capacidad para hacer frente a la adversidad, integrarse a un contexto social de una manera adecuada y exitosa construyendo un proyecto de vida

2.2.10 Evolución histórica de la resiliencia

Los teóricos de la resiliencia, en los últimos 10 años han llegado al consenso de que la resiliencia se ha estudiado en dos generaciones, cada una enfocada en características del constructo.

La primera generación

La primera generación, se inicia en los años 70 y estudian y comparan a los niños que viven en riesgo psicosocial y los que tenían una buena calidad de vida (Kaplan, 1999). Su principal objetivo fue identificar los factores de riesgo de la resiliencia en estos niños con adversidades.

El foco de estudio se centra en brindarle mayor importancia a las cualidades personales, tanto internos como externos, así como de sus variables sociodemográficas

La segunda generación

Se inicia en los años 80, y se centra en el estudio de los de adaptación positiva asociada a la resiliencia en las personas que viven en adversidad. (Rutter, 1991; Grotberg, 1996) indican que la base de la adaptación resiliente, es la adaptación positiva al medio ambiente.

Rutter (1991) entiende la resiliencia:

Como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiéndose por estos, no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales (citado en Infante, 2002, p. 10).

La resiliencia no es un rebote, una cura total, ni un regreso a un estado anterior sin heridas. Es la apertura hacia un nuevo crecimiento, una nueva etapa de la vida en la cual, la cicatriz de la herida no desaparece, pero sí se integra a esta nueva vida en otro nivel de profundidad (Vanistendael, 1993, p. 87).

Vanistendael (1993) la define como la capacidad del ser humano o de un sistema social, de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles. Esto implica una capacidad de resistencia y una facultad de construcción positiva.

Rutter (1991) conceptualizó el término de resiliencia con importantes investigaciones y desarrollos teóricos, proviene de una sociedad identificada en los metales que pueden resistir los golpes y recuperar su estructura interna. Se refiere a la capacidad del ser humano de recuperarse de la adversidad y; más aún, transformar factores adversos en un elemento de estímulo y desarrollo. Se trata de la capacidad de

afrontar de modo efectivo eventos adversos que pueden llegar, incluso, a ser un factor de superación (Suárez Ojeda, 2001).

Para Lamas (2002), la resiliencia es la capacidad de los seres humanos para sobreponerse a las crisis y construir positivamente sobre ellas, basada en unos factores que facilitan y amplifican dicha respuesta. En otras palabras, es el sistema que se desarrolla por parte de un individuo o un grupo para enfrentar efectivamente la adversidad.

Luthar (1999) y Melillo (2002) indican que autores recientes de la segunda generación entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.

La definición que mejor representa a la segunda generación, es la de Luthar (1999) que señala a la resiliencia como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad (p. 134). En la cual, es posible distinguir tres componentes esenciales: la noción de adversidad, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano; la adaptación positiva o superación de la adversidad, y el proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen en el desarrollo humano.

2.2.3. Definición de términos

Resiliencia

Es el conjunto de características personales de aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. (Rutter, 1992).

Universitarios

Estudiantes que participan en algún programa de la universidad, los programas universitarios son superiores a cinco años y 10 semestres académicos (RAE, 2014).

Motivación al logro

Es algo que lleva a una persona a hacer algo aparentemente difícil de manera rápida y efectiva (Thornberry, 2003)

Adversidad

Puede ser utilizado como sinónimo de riesgo, y puede designar una constelación de muchos factores que dificultan la vida de las personas

Adaptación positiva

Es el ajuste comportamental de las personas que alcanzan sus metas a pesar de la adversidad

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación.

El tipo de investigación es cuantitativa; ya que, se cuantifican las variables resiliencia y motivación al logro académico, así mismo, no se realizó manipulación de variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Diseño de investigación.

El diseño de investigación es correlacional; ya que, se identificó la relación entre resiliencia y motivación al logro académico. También es transversal; debido a que, se recolectó los datos en un sólo momento de tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Población y muestra

Población

La población está conformada, por 2042 estudiantes de la Facultad de Humanidades (carrera de derecho y de psicología) de la Universidad Autónoma del Perú, matriculados en el periodo académico 2016-II, cuya distribución según número de estudiantes y aulas, se muestra en la tabla 1.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_o = P^*(1-P)^* \left[\frac{Z(1-\frac{\alpha}{2})}{d} \right]^2$$

$$n = \frac{2042 * 1.96^2 (0.05) (0.97)}{0.03^2 (2042 - 1) + 2.17 (0.03) (0.97)} = 702$$

- **N:** Tamaño de la población.
- **K:** Nivel de confianza 97%
- **E:** Error muestral 3%
- **P:** Proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- **Q:** 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.97)
- **D:** Precisión (en su investigación use un 3%)

Tabla 1

Distribución de la población según escuela académica

CARRERA DE DERECHO		
CICLO	No AULAS	No ESTUDIANTES
1	3	195
2	2	83
3	2	103
4	2	60
5	2	85
6	2	48
7	2	59
8	1	33
9	1	63
10	2	38
11	1	45
TOTAL DERECHO	20	812
CARRERA DE PSICOLOGÍA		
1	8	366
2	4	146
3	5	190
4	3	91
5	3	140
6	1	55
7	2	74
8	1	45
9	1	51
10	1	32
11	1	40
TOTAL PSICOLOGÍA	30	1230
POBLACIÓN	50	2042

Muestra

Para determinar el número de la muestra, se utilizó la fórmula para fijar poblaciones finitas, trabajando con 97%IC y 3% de error muestral, con el cual se obtiene la cantidad de 702 participantes. El muestreo es probabilístico por estratos, dividiendo la población en seis estratos; de acuerdo al ciclo de estudio y carrera profesional, como se muestra en la tabla 2; finalmente, la muestra se selecciona sorteando el número de aulas participantes de cada estrato.

Tabla 2

Distribución de la muestra de la escuela de derecho y psicología

CARRERA DE DERECHO						
CICLO	POBLACIÓN			MUESTRA		
	No AULAS	No ESTUDIANTES	No ESTRATO	% ESTRATO	MUESTRA ESTRATO	%
1	3	195	Primeros ciclos derecho	21.6%	152	21.6 %
2	2	83				
3	2	103				
4	2	60				
5	2	85	Ciclos intermedios derecho	11.0%	77	11.0%
6	2	48				
7	2	59				
8	1	33	Últimos ciclos derecho	7.1%	50	7.1%
9	1	63				
10	2	38				
11	1	45	146			
TOTAL DERECHO	20	812	3 estratos	39.7%	279	100%
CARRERA DE PSICOLOGÍA						
1	8	366	Primeros ciclos psicología	38.9%	273	38.9%
2	4	146				
3	5	190				
4	3	91	Ciclos intermedios psicología	15.4%	108	15.4%
5	3	140				
6	1	55				
7	2	74				
8	1	45	Últimos ciclos psicología	6.0%	42	6.0%
9	1	51				
10	1	32				
11	1	40	123			
TOTAL PSICOLOGÍA	30	1230	3 estratos	60.3%	423	100%
POBLACIÓN	50	2042	2042	100%	702	100%

3.3. Hipótesis:

Hipótesis general

Existe relación significativa entre el nivel de resiliencia y el nivel de motivación al logro académico en los estudiantes de derecho y psicología de una Universidad Privada de Lima.

Hipótesis específicas

- Existen diferencias significativas en los niveles de resiliencia en función del género, edad, estado civil, ciclo y carrera profesional en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.
- Existen diferencias significativas en los niveles de motivación al logro académico, en función del género, edad, estado civil, ciclo y carrera profesional en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.
- Existen relaciones significativas entre las dimensiones de la resiliencia (D1: Competencia personal, D2: Satisfacción personal y D3: Confianza en sí mismo) y las dimensiones de la motivación a logro académico (D1: Acciones orientadas al logro académico, D2: Aspiraciones de logro académico y D3: Pensamiento orientado al logro académico) en los estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de Lima.

3.4. Variables

Variable 1: Resiliencia

Es el conjunto de cualidades personales de las personas, que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, alcanza el éxito y la salud Rutter, (1992).

Variable 2: Motivación al logro académico

La motivación al logro académico, es aquella característica personal que empuja y dirige a las personas a la consecución exitosa de las metas académicas, siendo ello un objetivo reconocido socialmente y de bienestar para la persona Rutter (1992).

Variables sociodemográficas

Género : Hombre y mujer.

Edad : 16 a 18 años/19 a 20 años/21 a 22 años/23 a 24 años/26 a 28 años/28 años a más

Estado civil : Soltero, casado

Ciclo : (I,II,II,IV,V,VI,VII,VIII,IX,X,XI)

Estratos académicos: Primeros ciclos derecho, ciclos intermedios derecho, últimos ciclo derecho, Primeros ciclos psicología, ciclos intermedios psicología, últimos ciclos psicología.

Carrera : Estudiantes de Derecho y Psicología.

3.5. Operacionalización de variables

Tabla 3

Operacionalización de la variable motivación al logro académico

VARIABLE	FACTORES		ITEMS,	ESCALA / INSTRUMENTO	
Motivación de Logro Académico	FACTOR 1: Acciones orientadas al logro académico	Positivos	Se refiere a aquellas acciones que se realiza para llegar a tener logros académicos	05, 09, 12,19,20, 22,24,26,28,29,32	
		Negativos	Se refiere a aquellas acciones que no se realiza o evita y que nos conducen a tener logros académicos	7,10,11,15	
	FACTOR 2: Aspiraciones de logro académico	Positivos	Son aquellas aspiraciones como actitudes y metas que están orientadas a obtener logro académico	01,02,13,16,21,31	
	FACTOR 3: Pensamiento orientados al logro académico	Positivos	Son aquellos pensamientos orientados al logro académico	3,8,14,18,27	
	FACTOR 4 Deseabilidad social	Positivos	Son aquellas actitudes y conductas que finge tener	6,17,23,30	
		Negativos	Son aquellas actitudes y conductas que se finge no tener	04,25,33	
					Intervalo
					Escala de Motivación al Logro Académico (2002), elaborado en Lima, por Thomberry

Tabla 4

Operacionalización de variable resiliencia

FACTORES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA / INSTRUMENTO
FACTOR 1	COMPETENCIA PERSONAL Perseverancia y sentirse bien solo	04	Es importante para mí, mantenerme interesado en las cosas.
		02	Generalmente me las arreglo de una manera u otra
		03	Dependo más de mí mismo que de otras personas
		18	En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar
		17	El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles
		16	Por lo general, encuentro algo en que reírme
		15	Me mantengo interesado en las cosas
		05	Puedo estar solo si tengo que hacerlo
		06	Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida
FACTOR 2	SATISFACCION PERSONAL	08	Soy amigo de mí mismo
		24	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer
		23	Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro salida
		10	Soy decidido (a).
		21	Mi vida tiene significado
		01	Cuando planeo algo lo realizo
FACTOR 3	CONFIANZA EN SÍ MISMO	11	Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo
		12	Tomo las cosas una por una
		07	Usualmente veo las cosas a largo plazo
		13	Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente
		09	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo
		14	Tengo autodisciplina
FACTOR 4	ECUANIMIDAD	20	Algunas veces me obligo a hacer cosas aunque no quiera
		22	No lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada
		19	Generalmente puedo ver una situación en varias maneras
		25	Acepto que hay personas a las que yo no les agrado

Intervalo

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), Estandarizado en Lima por Caycho et al. (2010)

3.6. Instrumentos de medición

Pruebas de validez y confiabilidad de los instrumentos

Para medir, la variable resiliencia, se empleó como instrumento, la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, construida por Wagnild y Young en (1988) y revisada por los mismos autores en (1993). Está compuesta de 25 ítems, divididos en cuatro factores (F1: Competencia personal, F2: Satisfacción personal, F3: Confianza en sí mismo, F4: Ecuanimidad). Wagnild y Young (1993) consideran que la resiliencia es una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés y fomenta la adaptación; por ello, connota fortaleza emocional siendo utilizado para identificar y describir a los individuos que muestran valentía frente a los infortunios y desasosiegos de la vida, la considera como la capacidad para resistir, tolerar la presión, los obstáculos. Esta escala plantea un modelo tetrafactorial siendo validada por primera vez en el Perú por Novella (2002).

Confiabilidad

Wagnild y Young (1993) obtuvieron índices de confiabilidad por consistencia interna por el método Alpha de Cronbach; de 0.85, en una muestra de cuidadores de enfermos de Alzheimer; de 0.86 y de 0.85 en dos muestras de estudiantes femeninas graduadas, en madres primerizas post parto obtuvieron un Alpha de 0.90; y un Alpha de 0.76 en residentes de alojamientos públicos. En el Perú Novella (2002) adaptó por primera vez el instrumento al contexto peruano, obteniendo un coeficiente de 0.89 en el Alpha de Cronbach, resultados homogéneos a los hallados por Castilla, Coronel., Bonilla, Mendoza y Barboza (2016) en universitarios de Lima Metropolitana, obteniendo un Alpha de 0.898; También, Castilla, Caycho, Shimabukuro, Valdivia y Torres (2013) en 427 universitarios obtienen un Alpha=0.96. Para la confiabilidad Test (1993) en los estudios americanos de Wagnild y Young (1993) se hallan coeficientes superiores a 0.67 y 0.84, haciéndola muy confiables. Los resultados presentados, evidencian los altos niveles de confiabilidad del instrumento en diferentes contextos; por lo tanto, es un instrumento muy confiable.

Validez

Para la Validez de constructo, en la versión americana, Wagnild y Young (1993) obtienen 5 factores; mientras que, la adaptación peruana de Castilla et al. (2013) en universitarios de Lima Metropolitana, reporta 4 factores que explican el 48% de la variabilidad de los datos.

Pruebas Piloto

Para este estudio se utilizó la versión adaptada al contexto peruano de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER) en universitarios de Lima Metropolitana de Castilla et al. (2013) Así mismo, se evaluaron la validez de contenido y confiabilidad por consistencia e ítem test, en una prueba piloto de 111 estudiantes, previamente, a la recolección de la muestra total.

Validez de Contenido

En la tabla 5, se observa los resultados de la V de Aiken de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER) en este estudio. Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado; ya que, se obtienen coeficientes altamente significativos $p < 0.001$ y significativos $p < 0.05$, en los 25 reactivos.

Tabla 5

V de Aiken de la Escala de Wagnild y Young (ER)

JUECES													
ÍTEM	TA	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V	<i>p</i>
1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
2	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
3	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
4	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
5	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
6	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
7	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.9	0.01**
8	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
9	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
11	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
12	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
13	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
14	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
15	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
16	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
17	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.9	0.01**
18	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
19	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
20	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
21	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
22	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
23	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
24	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
25	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***

** *Muy significativo p<0.01*

*** *Altamente significativo p<0.001*

Confiabilidad ítem test

En la tabla 6, se presenta los coeficientes de correlación de Pearson “r” de los 25 ítems con el total de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Los coeficientes de los 25 ítems son superiores a 0,20; por lo tanto, son altamente significativos ($p < 0.001$).

Tabla 6

Análisis de ítems de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM01	116,14	,420	,908	0.00***
ITEM02	116,27	,437	,908	0.00***
ITEM03	116,34	,669	,904	0.00***
ITEM04	116,23	,596	,905	0.00***
ITEM05	116,20	,575	,905	0.00***
ITEM06	116,13	,624	,904	0.00***
ITEM07	116,36	,653	,903	0.00***
ITEM08	116,32	,664	,903	0.00***
ITEM09	115,89	,562	,905	0.00***
ITEM10	115,85	,635	,904	0.00***
ITEM11	116,30	,627	,904	0.00***
ITEM12	117,10	,404	,909	0.00***
ITEM13	116,56	,519	,906	0.00***
ITEM14	116,06	,629	,904	0.00***
ITEM15	117,00	,438	,908	0.00***
ITEM16	116,59	,319	,911	0.00***
ITEM17	116,66	,489	,907	0.00***
ITEM18	116,70	,375	,909	0.00***
ITEM19	116,42	,638	,904	0.00***
ITEM20	116,57	,411	,908	0.00***
ITEM21	116,95	,224	,913	0.00***
ITEM22	116,40	,561	,905	0.00***
ITEM23	116,14	,538	,906	0.00***
ITEM24	116,07	,527	,906	0.00***
ITEM25	115,95	,476	,907	0.00***

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 7, se presenta el análisis de ítems del factor 1 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, los coeficientes obtenidos fluctúan entre 0,255 y 0.580; por lo tanto, son altamente significativos ($p < 0.001$).

Tabla 7

Análisis de ítems para el Factor 1 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM02	42,77	,404	,783	0.00***
ITEM03	42,85	,580	,766	0.00***
ITEM04	42,73	,567	,765	0.00***
ITEM05	42,70	,572	,762	0.00***
ITEM06	42,63	,577	,762	0.00***
ITEM08	42,83	,564	,765	0.00***
ITEM15	43,50	,428	,781	0.00***
ITEM16	43,10	,255	,802	0.00***
ITEM17	43,16	,473	,774	0.00***
ITEM18	43,21	,352	,791	0.00***

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 8, se presenta el análisis de ítems del factor 2 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, los coeficientes obtenidos fluctúan entre 0,240 y 0.490; por lo tanto, son altamente significativos ($p < 0.001$).

Tabla 8

Análisis de ítems para el Factor 2 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM01	19,86	,408	,523	0.00***
ITEM10	19,57	,332	,556	0.00***
ITEM21	20,68	,240	,630	0.00***
ITEM23	19,86	,366	,538	0.00***
ITEM24	19,79	,490	,476	0.00***

*** Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 9, se presenta el análisis de ítems del factor 3 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, los coeficientes obtenidos fluctúan entre 0,37 y 0.589; por lo tanto, son altamente significativos ($p < 0.001$).

Tabla 9

Análisis de ítems para el Factor 3 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM07	24,17	,563	,701	0.00***
ITEM11	24,11	,589	,697	0.00***
ITEM12	24,91	,370	,758	0.00***
ITEM13	24,37	,506	,717	0.00***
ITEM09	23,70	,473	,726	0.00***
ITEM14	23,87	,497	,720	0.00***

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 10, se presenta el análisis de ítems del factor 4 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, los coeficientes obtenidos fluctúan entre 0,389 y 0.558; por lo tanto, son altamente significativos ($p < 0.001$).

Tabla 10

Análisis de ítems para el Factor 4 de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM19	14,74	,558	,542	0.00***
ITEM20	14,88	,405	,645	0.00***
ITEM22	14,71	,389	,660	0.00***
ITEM25	14,26	,495	,590	0.00***

***Altamente significativo $p < 0.001$

Confiabilidad por consistencia interna

En la tabla 11, se presenta la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Wagnild y Young (ER) por el método Alpha de Cronbach. Se observa que la confiabilidad a nivel general es de, 0.910; por lo tanto, es un instrumento muy confiable; así mismo, los coeficientes Alpha de las sub-escalas son mayores a 0,60; el cual, evidencia que el instrumento es confiable, tanto a nivel general, como en los 4 factores.

Tabla 11

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Wagnild y Young (ER)

Escala	Alfa de Cronbach	No
Factor 1	,793	10
Factor 2	,600	5
Factor 3	,756	6
Factor 4	,677	4
Escala total	,910	25

En la tabla 12, se presenta los resultados de la confiabilidad por consistencia interna; a través, del método de división, Dos Mitades de Guttman. Se observa correlación entre las dos partes ($r= 0.872$); el cual, implica que la prueba es altamente confiable.

Tabla 12

Confiabilidad de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER) por el método dos mitades de Guttman

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,877
		N de elementos	13 ^a
	Parte 2	Valor	,797
		N de elementos	12 ^b
	N total de elementos		25
Correlación entre formularios			,780
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,877
	Longitud desigual		,877
Coefficiente de dos mitades de Guttman			,872

En la tabla 13, se presenta las normas percentilares obtenidas de la muestra piloto en este estudio

Tabla 13

Baremos de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, Arroyo 2018

PC	TOTAL ESCALA	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
5	92	35	19	20,	14
10	98	38	20	23	15
15	101	40	21	24	16
20	107	41	23	24	17
25	110	43	23	26,	17
30	113	44	23	26	18
35	117	46	24	27	18
40	118	47	24	28	19
45	120	47	25	29	19,
50	122	48	25	29	20
55	125,	49	26	30	20
60	127	50	26	30	21
65	129	51	27	31	21
70	131	52	27	32	22
75	134	52	28	33	22
80	136	53	28	34	23
85	137	55	28	34	23
90	139	57	29	34	23
95	146	59	29	36	24
Media	121,22	47,72	24,9	29,02	19,53
DS	15,77	6,82	3,19	4,68	3,103

Arroyo (2017)

Escala de Motivación de Logro académico.

Para medir la motivación de logro académico, se utiliza la Escala de Motivación al Logro Académico, elaborado por Thomberry (2002) en Lima, basándose en la Prueba Prestatic Motivation Test for Children (PMT-K), el cual, fue elaborada por Hermans en Holanda en 1971 y traducida al español por Morante en 1984. La Escala de Motivación de Logro Académico, fue elaborada por Tomberry en el (2002) paraestudiantes de secundaria de Lima, y fue conceptualizada con la finalidad de evaluar la tendencia constante de los estudiantes a buscar el éxito en situaciones académicas, como en la universidad. La escala está compuesta por 33 ítems divididos en tres dimensiones (D1: Acciones orientadas al logro académico, D2: Aspiraciones de logro académico y D3: Pensamiento orientado al logro académico) y una escala de deseabilidad social

Pruebas Piloto

Para este estudio se evaluará las propiedades psicométrías de la Escala de Motivación al Logro académico en 111 universitarios, previamente a la recolección de la muestra. Se evaluará la validez de contenido con la V de Aiken, la confiabilidad por consistencia por el método Alpha de Cronbach y Dos Mitades de Guttman, y la confiabilidad ítem test con la “r” de Pearson.

Validez de Contenido

En la tabla 14, se presenta los resultados de la V de Aiken de La Prueba de Motivación de Logro Académico. Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado; ya que, obtienen coeficientes de significancia superiores a 9, siendo significativos $p < 0.05$.

Tabla 14

Validez de Contenido de la Prueba de Motivación al Logro Académico según Coeficiente V de Aiken

ÍTEM	JUECES										V	p
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
16	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0.9	0.01**
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
21	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0.9	0.01**
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00***

** *Muy significativo* $p < 0.01$

*** *Altamente significativo* $p < 0.001$

Confiabilidad ítem test

En la tabla 15, se presenta los coeficientes de correlación ítem test, de la Prueba de Motivación al Logro Académico. Se observa que los coeficientes son superiores a 0.20, lo cual, evidencia que son altamente significativos ($p < 0.001$).

Tabla 15

Análisis de ítems para la Prueba de Motivación al Logro Académico en universitarios.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM01	62,95	,287	,806	
ITEM02	63,18	,432	,801	0.00***
ITEM03	63,30	,256	,808	0.00***
ITEM04	65,23	,037	,813	0.00***
ITEM05	62,85	,609	,794	0.00***
ITEM06	64,68	,300	,806	0.00***
ITEM07	63,36	,051	,816	0.00***
ITEM08	63,15	,341	,804	0.00***
ITEM09	62,86	,322	,805	0.00***
ITEM10	62,95	,324	,805	0.00***
ITEM11	64,86	,119	,812	0.00***
ITEM12	63,27	,452	,799	0.00***
ITEM13	62,60	,310	,806	0.00***
ITEM14	62,66	,294	,806	0.00***
ITEM15	63,26	,098	,815	0.00***
ITEM16	63,02	,366	,803	0.00***
ITEM17	65,02	,271	,807	0.00***
ITEM18	62,72	,479	,799	0.00***
ITEM19	62,86	,436	,801	0.00***
ITEM20	62,82	,372	,803	0.00***
ITEM21	62,81	,392	,802	0.00***
ITEM22	63,23	-,012	,822	0.00***
ITEM23	64,68	,313	,806	0.00***
ITEM24	62,84	,591	,795	0.00***
ITEM25	64,70	,114	,812	0.00***
ITEM26	62,90	,341	,804	0.00***
ITEM27	62,86	,436	,801	0.00***
ITEM28	62,82	,476	,800	0.00***
ITEM29	62,79	,570	,797	0.00***
ITEM30	64,74	,313	,805	0.00***
ITEM31	62,82	,124	,812	0.00***
ITEM32	62,82	,336	,805	0.00***
ITEM33	65,38	-,001	,812	0.00***

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 16, se presenta el análisis de ítems del factor 1, de la Prueba de Motivación al Logro Académico. Se observa que los coeficientes de correlación de los ítems 11 y 7, son inferiores a 0.20; por lo tanto, no son significativos ($p>0.05$), no se eliminan dichos reactivos; ya que, no incrementan significativamente el Alfa de Cronbach.

Tabla 16

Análisis de ítems para el Factor 1 de la Prueba de Motivación al Logro Académico

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM05	32,03	,581	,654	0.00***
ITEM09	32,05	,190	,700	0.00***
ITEM12	32,45	,416	,673	0.00***
ITEM19	32,04	,347	,683	0.00***
ITEM20	32,00	,264	,693	0.00***
ITEM22	32,41	-,073	,744	0.00***
ITEM24	32,02	,606	,654	0.00***
ITEM26	32,08	,334	,684	0.00***
ITEM28	32,00	,585	,658	0.00***
ITEM29	31,97	,608	,656	0.00***
ITEM32	32,00	,348	,684	0.00***
ITEM07	32,54	,033	,722	0.05ns
ITEM10	32,13	,371	,680	0.00***
ITEM11	34,05	,101	,709	0.06ns
ITEM15	32,44	,230	,699	0.00***

ns No significativo $p>0.05$

****Altamente significativo $p<0.001$*

En la tabla 17, se presenta el análisis de ítems del factor 2 de la Prueba de Motivación al Logro Académico. Se observa que los coeficientes de correlación de los ítems son significativos ($p < 0.05$)

Tabla 17

Análisis de ítems para el Factor 2 de la Prueba de Motivación al Logro Académico

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM01	12,59	,379	,615	0.00***
ITEM02	12,83	,495	,571	0.00***
ITEM13	12,25	,369	,623	0.00***
ITEM16	12,67	,479	,575	0.00***
ITEM21	12,46	,421	,599	0.00***
ITEM31	12,47	,190	,678	0.04*

*significativo $p < 0.05$

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 18, se presenta el análisis de ítems del factor 3 de la Prueba de Motivación al Logro Académico. Se observa que los coeficientes de correlación ítem test fluctúan entre 0,229 y 0.514, por lo tanto, son altamente significativos $p < 0.001$

Tabla 18

Análisis de ítems para el Factor 3 la Prueba de Motivación al Logro Académico

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM03	10,23	,384	,522	0.00***
ITEM08	10,09	,312	,561	0.00***
ITEM14	9,59	,331	,552	0.00***
ITEM18	9,66	,514	,444	0.00***
ITEM27	9,79	,229	,604	0.00***

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la tabla 19, se presenta el análisis de ítems del factor 4, deseabilidad social de la Prueba de Motivación al Logro Académico. Se observa que los coeficientes de correlación ítem test son aceptables en la mayoría de los ítems, siendo significativos $p < 0.05$

Tabla19

Análisis de ítems para el Factor 4, Deseabilidad social de la Prueba de Motivación al Logro Académico

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	<i>p</i>
ITEM06	2,69	,249	,446	0.00***
ITEM17	3,04	,289	,425	0.00***
ITEM23	2,69	,393	,374	0.00***
ITEM30	2,76	,208	,467	0.00***
ITEM04	3,24	,070	,517	0.56ns
ITEM25	2,72	,294	,424	0.00***
ITEM33	3,40	,148	,488	0.72ns

ns no significativo $p > 0.05$

****Altamente significativo $p < 0.001$*

Confiabilidad por consistencia interna

En la tabla 20, se presenta el coeficiente de Alpha de Cronbach para la escala total y las dimensiones de la Prueba al Motivación de Logro Académico, son altos y moderado; por lo tanto, la escala es confiable en universitarios de Lima Sur.

Tabla 20

Confiabilidad por consistencia interna de la Prueba de Motivación de Logro Académico

Escala	Alfa de Cronbach	No
Factor 1	,702	15
Factor 2	,655	6
Factor 3	,595	5
Factor 4	,517	6
Escala total	,810	32

En la tabla 21, se presenta la confiabilidad por consistencia interna por el método Dos Mitades de Guttman. Los resultados muestran que el coeficiente de Guttman es de 0.809; por lo tanto, es altamente confiables.

Tabla 21

Confiabilidad por consistencia interna de la Prueba de Motivación al logro Académico, por el método, dos mitades de Guttman

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,654
		N de elementos	17 ^a
	Parte 2	Valor	,710
		N de elementos	16 ^b
		N total de elementos	33
Correlación entre formularios			,679
Coefficiente de Spearman-Brown		Longitud igual	,809
		Longitud desigual	,809
Coefficiente de dos mitades de Guttman			,809

En la tabla 22, se presentan las normas percentilares de la Escala de Motivación al Logro académico en la prueba piloto.

Tabla 22

Baremos para la Prueba de Motivación de logro Académico

PC	TOTAL ESCALA	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
5	52,00	29,00	11,00	8,60	0,60
10	54,00	29,00	12,00	10,00	1,20
15	55,00	30,00	12,80	11,00	2,00
20	56,00	31,00	13,00	11,00	2,00
25	57,00	32,00	14,00	11,00	2,00
30	58,00	32,00	14,00	12,00	3,00
35	59,00	33,00	15,00	12,00	3,00
40	60,00	33,00	15,00	12,00	3,00
45	61,00	34,00	15,00	12,00	3,00
50	62,00	34,00	15,00	13,00	4,00
55	62,00	35,60	16,00	13,00	4,00
60	63,00	36,00	16,00	13,00	4,00
65	64,00	36,00	16,00	13,00	4,00
70	65,00	37,00	16,00	13,00	4,00
75	66,00	37,00	16,00	13,00	4,00
80	67,00	38,00	17,00	14,00	5,00
85	68,00	38,20	17,00	14,00	5,00
90	68,80	40,00	17,80	14,00	5,00
95	71,00	41,00	18,00	15,00	6,00
Media	61,44	34,59	15,05	12,34	3,42
DS	62,00	34,00	15,00	13,00	4,00

3.7. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos

Tras haber seleccionado la muestra, se procedió a solicitar la colaboración de los universitarios, se tramito el permiso para obtener el ingreso a las aulas. Asimismo, se tuvieron presente los siguientes criterios de exclusión: estudiantes que no pertenezcan a la escuela de derecho o psicología.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos universitarios. Se les pidió que en la parte superior de la hoja coloquen su nombre, edad, género y grado de estudios. Asimismo, se brindaron las indicaciones y antes de iniciar la evaluación y al recolectar los cuestionarios, se verifica la totalidad de las respuestas.

Obtenida la muestra se prosiguió a elaborar la base de datos en Excel, donde se emplearon fórmulas de sumatorias y restricciones en la validación de datos; de tal manera, que sólo se aceptarán determinados valores en las celdas y; además, se pudo corroborar que las sumatorias fuesen las mismas que las obtenidas en la calificación manual. Tras haber finalizado la base de datos, se procedió a exportarla al programa estadístico SPSS versión 23, donde se realizó el análisis estadístico propiamente dicho.

3.8. Procedimiento para el análisis de datos

Para seleccionar la muestra de la investigación se realizó a través de la fórmula de estimación de la muestra para poblaciones finitas, se realizó mediante el programa Microsoft Excel para realizar los cálculos, y Microsoft Word, para el formato final

Al obtener las evaluaciones se pasó a digitar los datos, por el puntaje total, género y grado educativo; por medio del programa de análisis de dato SPSS 21.0, mediante estos análisis de estadísticos se presentaron los resultados finales

Para realizar la validación, se evaluará la validez de contenido por análisis de ítems tanto para la escala de motivación al logro académico como a la escala de resiliencia

Para la confiabilidad, se procede a tomar una muestra piloto donde se evaluará y estimará la confiabilidad por consistencia interna y análisis de ítem de los instrumentos utilizados de resiliencia y de motivación al logro académico

Para contrastar las pruebas de hipótesis, se procede a utilizar el programa estadístico SPSS versión 23, donde se calcula las medidas de tendencia central, los estadísticos de correlación y comparación de grupos.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra

En la tabla 23, se presenta la distribución de la muestra según variables sociodemográficas. Se aprecia que el 65% son mujeres, el 53.5 % tienen menos de 20 años de edad, el 95% es soltero, el 30% son de los primeros ciclos y el 61% son de la carrera de psicología

Tabla 23

Distribución de la muestra según variables sociodemográficas

Variab les	fr	%
Género		
Femenino	459	65,4
Masculino	243	34,6
Edad		
16 a 18 años	206	29,3
19 a 20 años	170	24,2
21 a 22 años	118	16,8
23 a 24 años	105	15,0
26 a 28 años	41	5,8
28 años a más	62	8,8
Estado civil		
Soltero	667	95,0
Casado	35	5,0
Ciclo de estudios		
Primer ciclo	215	30,6
Segundo ciclo	77	11,0
Tercer ciclo	72	10,3
Cuarto ciclo	61	8,7
Quinto ciclo	69	9,8
Sexto ciclo	17	2,4
Séptimo ciclo	72	10,3
Octavo ciclo	33	4,7
Noveno ciclo	13	1,9
Decimo ciclo	23	3,3
Undécimo ciclo	50	7,1
Carrera profesional		
Derecho	270	38,5
Psicología	432	61,5
Estratos académicos		
Derecho primeros ciclos	152	21,7
Derecho ciclos intermedios	77	11,0
Derecho últimos ciclos	50	7,1
Psicología primeros ciclos	273	38,9
Psicología ciclos intermedios	108	15,4
Psicología últimos ciclos	42	6,0
Total	702	100,0

4.2. Análisis de la variable resiliencia

En la tabla 24, se presenta las medias, desviación estándar y coeficientes de variación de la resiliencia y sus dimensiones. Se observa que los puntajes del coeficiente de variación de la escala se encuentran por debajo del promedio esperado (20.0) por lo que se puede afirmar, que las muestras son homogéneas

Tabla 24

Medidas de tendencia central y de variabilidad para la resiliencia

	Media	DS	Varianza	CV	Asimetría	Curtosis
Total escala	121,28	15,120	228,624	12,47	-,509	,141
D1 Competencia personal	47,91	6,490	42,126	13,55	-,393	,214
D2 Satisfacción personal	24,72	3,395	11,528	13,73	-,731	,731
D3 Confianza en sí mismo	29,18	4,379	19,173	15,01	-,855	1,597
D4 Ecuanimidad	19,47	2,96	8,817	15,25	-,447	-,192

En la tabla 25, se presenta el nivel de resiliencia de los estudiantes. El 22.4% de estudiantes presenta baja resiliencia, el 28.2% resiliencia promedio bajo, 29.2% resiliencia promedio alto y 20.2% alta resiliencia.

Tabla 25

Nivel de resiliencia de los estudiantes

Nivel	Nivel general de resiliencia		D1 Competencia personal		D2 Satisfacción personal		D3 Confianza en sí mismo		D4 Ecuanimidad	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	157	22,4	225	32,1	171	24,4	172	24,5	176	25,1
Promedio baja	198	28,2	168	23,9	169	24,1	183	26,1	259	36,9
Promedio alto	205	29,2	218	31,1	240	34,2	184	26,2	146	20,8
Alta	142	20,2	91	13,0	122	17,4	163	23,2	121	17,2
Total	702	100,0	702	100,0	702	100,0	702	100,0	702	100,0

En la tabla 26, se presentan las diferencias significativas del nivel de resiliencia y sus dimensiones en función del género con la U de Mann Whitney. Se identifican diferencias significativa $p < 0.05$ en la D3: Confianza en sí mismo, obteniendo los mayores niveles de resiliencia los universitarios de género femenino.

Tabla 26

Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función del género

Dimensiones	Grupos	X	DE	U	p
D1 Competencias personales	Femenino	47,67	6,078	1,647	,100ns
	Masculino	48,37	7,197		
D2 Satisfacción personal	Femenino	24,77	3,243	,196	,844ns
	Masculino	24,61	3,670		
D3 Confianza en sí mismo	Femenino	28,92	4,393	2,230	,026*
	Masculino	29,67	4,319		
D4 Ecuanimidad	Femenino	19,63	2,892	1,664	,096ns
	Masculino	19,18	3,095		

ns no significativo $p > 0.05$

** significativo $p < 0.05$*

En la tabla 27, se presentan las diferencias significativas del nivel de resiliencia y sus dimensiones en función de la edad. Se identifican diferencias significativas ($p < 0.05$) en la D1: Competencias personales, D2: Satisfacción personal y D3: Confianza en sí mismo, así mismo se observa que los mayores niveles de resiliencia se dan en los universitarios mayores de 26 años, es decir con mayor experiencia de vida.

Tabla 27

Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función de la edad.

Dimensiones	Grupos	Media	DE	CV	H	p
D1 Competencias personales	16 a 18 años	48,01	6,399	13.33	15,213	,009**
	19 a 20 años	47,13	5,871	12.46		
	21 a 22 años	47,54	7,176	15.09		
	23 a 24 años	47,41	6,114	12.90		
	26 a 28 años	49,44	6,686	13.52		
	28 años a más	50,27	7,037	14.00		
D2 Satisfacción personal	16 a 18 años	24,88	3,437	13.81	9,261	,009**
	19 a 20 años	24,55	3,227	13.14		
	21 a 22 años	24,17	3,497	14.47		
	23 a 24 años	24,47	3,624	14.81		
	26 a 28 años	25,78	3,150	12.22		
	28 años a más	25,37	3,085	12.16		
D3 Confianza en sí mismo	16 a 18 años	28,97	4,737	16.35	17,192	,004**
	19 a 20 años	28,77	3,852	13.39		
	21 a 22 años	29,08	4,297	14.78		
	23 a 24 años	28,92	4,426	15.30		
	26 a 28 años	30,39	3,840	12.64		
	28 años a más	30,84	4,560	14.79		
D4 Ecuanimidad	16 a 18 años	19,55	2,869	14.68	5,654	,341ns
	19 a 20 años	19,07	3,152	16.53		
	21 a 22 años	19,42	2,965	15.27		
	23 a 24 años	19,52	2,886	14.78		
	26 a 28 años	19,95	3,090	15.49		
	28 años a más	20,00	2,811	14.06		

ns No significativo $p > 0.05$

*** Muy significativo $p < 0.05$*

En la tabla 28, se presenta que las medias de los estudiantes solteros y casados no presentan diferencias. Los coeficientes de Kolmogorov Smirnov (K-S) presentan valores ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre estos. Al respecto los resultados obtenidos en la “U” de Mann Whitney indican que no existen diferencias significativas según estado civil en ninguno de las dimensiones.

Tabla 28

Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función del estado civil

Dimensiones	Grupos	Media	DE	CV	KS	p	“Z”	p
D1 Competencias personales	Soltero	47,93	6,495	13.55	,060	,000		
	Casado	47,63	6,499	13.64	,140	,079	-,553	,580ns
D2 Satisfacción personal	Soltero	24,72	3,388	13.71	,097	,000		
	Casado	24,71	3,577	14.48	,189	,003	-,140	,889ns
D3 Confianza en sí mismo	Soltero	29,15	4,381	15.03	,088	,000		
	Casado	29,77	4,353	14.62	,125	,180	-,924	,355ns
D4 Ecuanimidad	Soltero	19,44	2,947	15.16	,106	,000		
	Casado	20,06	3,369	16.79	,153	,037	-1,571	,116ns

ns no significativo $p > 0.05$

** significativo $p < 0.05$*

En la tabla 29, se presenta las medias de los estudiantes en función del ciclo académico. Se observa que las medias son heterogéneas en las dimensiones D1: Competencias personales, D2: Satisfacción personal y D4: Ecuanimidad, sin embargo, en D3: confianza en Sí mismo los estudiantes de IX ciclo presentan medias superiores a los otros ciclos. Por otro lado, los coeficientes de Kolmogorov Smirnov (K-S) son superiores a ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos. La “H” de Kruskal-Wallis indican que existen diferencias significativas en la D3: Confianza en sí mismo ($p < 0.05$) obteniendo los puntajes más altos los universitarios de sexto y noveno ciclo.

Tabla 29

Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función del ciclo académico

Dimensiones	Grupos	Media	DE	KS	p	H	p
D1 Competencias personales	Primer ciclo	48,40	6,597	,099	,000	14,911	,135ns
	Segundo ciclo	48,32	6,837	,094	,088		
	Tercer ciclo	47,92	6,582	,071	,200		
	Cuarto ciclo	47,25	7,756	,106	,087		
	Quinto ciclo	47,32	5,118	,094	,200		
	Sexto ciclo	48,71	6,233	,232	,016		
	Séptimo ciclo	48,35	5,574	,091	,200		
	Octavo ciclo	46,82	5,940	,154	,044		
	Noveno ciclo	50,31	3,860	,208	,128		
	Decimo ciclo	44,87	7,394	,128	,200		
	Undécimo ciclo	47,38	6,966	,115	,093		
D2 Satisfacción personal	Primer ciclo	25,39	3,075	,120	,000	17,257	,069ns
	Segundo ciclo	24,49	3,747	,136	,001		
	Tercer ciclo	24,46	3,596	,094	,195		
	Cuarto ciclo	24,38	3,606	,180	,000		
	Quinto ciclo	24,77	2,798	,099	,093		
	Sexto ciclo	25,24	3,865	,198	,075		
	Séptimo ciclo	24,21	3,197	,103	,057		
	Octavo ciclo	24,15	2,991	,138	,113		
	Noveno ciclo	25,46	1,808	,168	,200		
	Decimo ciclo	23,04	4,829	,149	,200		
	Undécimo ciclo	24,38	3,870	,122	,059		
D3 Confianza en sí mismo	Primer ciclo	29,60	4,467	,136	,000	24,012	,008**
	Segundo ciclo	29,55	4,593	,115	,013		
	Tercer ciclo	28,76	3,941	,103	,055		
	Cuarto ciclo	28,85	4,809	,129	,013		
	Quinto ciclo	28,35	3,543	,123	,011		
	Sexto ciclo	30,59	5,001	,159	,200		
	Séptimo ciclo	29,51	3,584	,120	,012		
	Octavo ciclo	28,00	4,023	,113	,200		
	Noveno ciclo	30,77	3,395	,254	,021		
	Decimo ciclo	26,91	5,931	,090	,200		
	Undécimo ciclo	29,42	4,790	,165	,002		
D4 Ecuanimidad	Primer ciclo	19,79	2,846	,134	,000	13,421	,201ns
	Segundo ciclo	19,66	2,994	,133	,002		
	Tercer ciclo	19,24	3,124	,124	,008		
	Cuarto ciclo	19,39	3,237	,150	,002		
	Quinto ciclo	19,45	2,512	,111	,036		
	Sexto ciclo	20,00	2,500	,141	,200		
	Séptimo ciclo	19,39	2,662	,104	,053		
	Octavo ciclo	18,42	3,279	,127	,192		
	Noveno ciclo	20,23	2,204	,228	,064		
	Decimo ciclo	18,09	3,397	,122	,200		
	Undécimo ciclo	19,36	3,596	,151	,006		

ns no significativo $p > 0.05$

** Muy significativo $p < 0.05$

En la tabla 30, se presentan las diferencias significativas del nivel de resiliencia y sus dimensiones en función de la carrera. Se observa que las medias de los universitarios presentan mayores puntajes en la D1: Competencias personales, así mismo, los coeficientes de Kolmogorov Smirnov (K-S) presentan valores ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos. La “U” de Man-Whitney indican que solamente existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en la D3: Confianza en sí mismo, destacando los más altos puntajes en los estudiantes de psicología.

Tabla 30

Diferencias significativas de la resiliencia y sus dimensiones, en función de la carrera profesional

Dimensiones	Grupos	Media	D.E	KS	p	“U”	p
D1 Competencias personales	Psicología	48,34	6,777	,098	,000	-1,893	,058ns
	Derecho	47,65	6,298	,061	,001		
D2 Satisfacción personal	Psicología	24,92	3,566	,150	,000	-1,929	,054ns
	Derecho	24,59	3,282	,096	,000		
D3 Confianza en sí mismo	Psicología	29,67	4,626	,128	,000	-3,022	,003**
	Derecho	28,87	4,193	,071	,000		
D4 Ecuanimidad	Psicología	19,65	3,069	270	,000	-1,553	,120ns
	Derecho	19,36	2,904	432	,000		

ns no significativo $p > 0.05$

** Muy significativo $p < 0.05$*

4.3. Análisis de la variable motivación al logro académico

En la tabla 31, se presenta las medias, desviación estándar y coeficientes de variación de los factores de la motivación al logro académico y sus dimensiones. Se observa que todos los puntajes del coeficiente de variación de las dimensiones se encuentran por debajo de (20.0) por lo tanto las muestras son homogéneas.

Tabla 31

Medidas de tendencia central de la motivación al logro académico

	Media	DS	Varianza	CV	Asimetría	Curtosis
Total escala	61,65	6,848	46,891	11.11	-1,265	10,212
Factor 1	34,30	4,407	19,417	12.85	,092	10,601
Factor 2	15,22	1,999	3,995	13.13	-1,322	4,959
Factor 3	12,13	1,779	3,167	14.67	-,966	3,349
Factor 4	61,65	6,848	46,891	11.11	-1,265	10,212

En la tabla 32, se presenta que el nivel de motivación al logro académico de los estudiantes es de 23.4% en el nivel bajo, 29.1% en el nivel promedio bajo, 24.4% en promedio alto y 23.2% en alto.

Tabla 32

Nivel de la motivación al logro académico de los estudiantes

	Nivel de motivación al logro académico		F1: Acciones orientadas al logro		F2: Aspiraciones al logro		F3: Pensamiento orientados al logro	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Baja	164	23,4	221	31,5	206	29,3	232	33,0
Promedio bajo	204	29,1	124	17,7	144	20,5	323	46,0
Promedio alto	171	24,4	219	31,2	169	24,1	92	13,1
Alta	163	23,2	138	19,7	183	26,1	55	7,8
Total	702	100,0	702	100,0	702	100,0	702	100,0

En la tabla 33, se presentan las diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del género. Se observa que las medias tienen mayores puntajes en la D1: Acciones orientadas al logro académico. Por otro lado, los

coeficientes de Kolmogorov-Smirnov (K-S) son ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos. Se observan diferencias altamente significativas ($p < 0.001$) en las D2: Aspiraciones al logro académico y la D3: Pensamientos orientados al logro académico.

Tabla 33

Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del género

Dimensiones	Grupos	Media	DE	K-S	p	"Z"	p
D1 Acciones orientadas al logro académico	Femenino	34,48	4,324	,092	,000	-1,000	,317ns
	Masculino	33,96	4,548	,089	,000		
D2 Aspiraciones del logro académico	Femenino	15,45	1,817	,167	,000	-3,796	,000***
	Masculino	14,79	2,246	,138	,000		
D3 Pensamiento orientados al logro académico	Femenino	12,27	1,668	,140	,000	-2,525	,000***
	Masculino	11,86	1,949	,140	,000		

ns no significativo $p > 0.05$

****Altamente significativo $p < 0.001$*

En la tabla 34, se presentan las diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función de la edad. Se observa que las medias tienen mayores puntuaciones en los estudiantes de menores edades. Por otro lado, en los coeficientes de Kolmogorov -Smirnov (K-S) ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre estos. Se identifican diferencias significativas en la D2: Aspiraciones al logro académico $p < 0.05$.

Tabla 34

Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función de la edad

Dimensiones	Grupos	Media	D.E	KS	p	H	p
D1 Acciones orientadas al logro académico	16 a 18 años	33,80	4,716	,099	,000	6,253	,282ns
	19 a 20 años	34,53	4,387	,104	,000		
	21 a 22 años	34,36	3,404	,091	,017		
	23 a 24 años	34,28	5,077	,089	,040		
	26 a 28 años	34,63	4,017	,145	,029		
	28 años a más	35,03	4,089	,158	,001		
D2 Aspiraciones del logro académico	16 a 18 años	15,40	2,159	,188	,000	16,453	,006*
	19 a 20 años	15,52	1,622	,163	,000		
	21 a 22 años	15,25	1,839	,167	,000		
	23 a 24 años	14,96	1,936	,155	,000		
	26 a 28 años	14,54	2,087	,130	,078		
	28 años a más	14,61	2,459	,165	,000		
D3 Pensamiento orientados al logro académico	16 a 18 años	12,00	2,037	,164	,000	6,182	,289ns
	19 a 20 años	12,23	1,523	,158	,000		
	21 a 22 años	12,26	1,587	,153	,000		
	23 a 24 años	12,30	1,715	,117	,001		
	26 a 28 años	12,29	1,677	,162	,008		
	28 años a más	11,60	1,962	,130	,011		

ns no significativo $p > 0.05$

** significativo $p < 0.05$*

En la tabla 35, se presentan las diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del estado civil. Se observa que las medias de los estudiantes casados tienen mayores niveles. Por otro lado, los coeficientes de Kolmogorov-Smirnov (K-S) ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos. No se identifican diferencias significativas $p > 0.05$. en ninguna de las dimensiones

Tabla 35

Dimensiones de la motivación al logro académico según estado civil

Dimensiones	Grupos	Media	D.E	KS	p	“U”	p
D1 Acciones orientadas al logro académico	Soltero	34,30	4,447	,077	,000	-,430	,667ns
	Casado	34,37	3,606	,169	,013		
D2 Aspiraciones del logro académico	Soltero	15,22	1,997	,167	,000	-,084	,993ns
	Casado	15,23	2,059	,160	,023		
D3 Pensamiento orientados al logro académico	Soltero	12,12	1,784	,142	,000	-,296	,767ns
	Casado	12,29	1,708	,148	,051		

ns No significativo $p > 0.05$

En la tabla 36, se presentan las diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del ciclo académico. Se observa que las medias en los estudiantes del primer y último ciclo en todos los factores. Por otro lado, en los coeficientes de Kolmogorov-Smirnov (K-S) ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos. Los resultados obtenidos en la “H” de Kruskal-Wallis indican que existen diferencias significativas solo en el factor 2, aspiraciones al logro académico, obteniendo los mayores puntajes, los universitarios del 11avo ciclo.

Tabla 36

Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función del ciclo

Dimensiones	Grupos	Media	D.E	KS	p	"X ² "	p
D1 Acciones orientadas al logro académico	Primer ciclo	34,59	3,745	,107	,000	11,193	,343ns
	Segundo ciclo	33,64	5,387	,143	,000		
	Tercer ciclo	34,19	4,235	,121	,011		
	Cuarto ciclo	35,20	4,892	,169	,000		
	Quinto ciclo	34,33	4,428	,110	,036		
	Sexto ciclo	33,59	3,429	,112	,200*		
	Séptimo ciclo	33,81	4,558	,103	,057		
	Octavo ciclo	34,18	3,925	,125	,200*		
	Noveno ciclo	33,69	2,658	,227	,065		
	Decimo ciclo	34,04	8,008	,267	,000		
	Undécimo ciclo	34,40	3,423	,133	,026		
D2 Aspiraciones del logro académico	Primer ciclo	15,48	1,948	,156	,000	20,266	,027*
	Segundo ciclo	15,06	2,622	,185	,000		
	Tercer ciclo	15,42	1,867	,220	,000		
	Cuarto ciclo	14,97	2,183	,162	,000		
	Quinto ciclo	15,20	1,568	,188	,000		
	Sexto ciclo	15,00	1,581	,147	,200*		
	Séptimo ciclo	14,90	2,057	,213	,000		
	Octavo ciclo	14,85	1,734	,171	,015		
	Noveno ciclo	14,54	1,391	,245	,031		
	Decimo ciclo	14,39	2,311	,172	,076		
	Undécimo ciclo	15,72	1,552	,172	,001		
D3 Pensamiento orientados al logro académico	Primer ciclo	12,18	1,811	,158	,000	13,877	,066ns
	Segundo ciclo	11,86	1,978	,164	,000		
	Tercer ciclo	12,13	2,014	,184	,000		
	Cuarto ciclo	11,84	1,665	,168	,000		
	Quinto ciclo	12,14	1,647	,147	,001		
	Sexto ciclo	12,29	1,795	,153	,200*		
	Séptimo ciclo	12,24	1,623	,139	,001		
	Octavo ciclo	12,30	1,845	,192	,003		
	Noveno ciclo	11,92	1,382	,209	,123		
	Decimo ciclo	11,43	1,996	,151	,185		
	Undécimo ciclo	12,68	1,301	,157	,003		

ns No significativo p>0.05

** Significativo p<0.05*

En la tabla 37, se presentan las diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función de la carrera profesional. Se observa que las medias son mayores en los estudiantes de derecho. Por otro lado, los coeficientes de Kolmogorov-Smirnov (K-S) ($p < 0.05$) por lo menos en uno de los grupos de comparación o ambos, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos. No se identifican diferencias significativas ($p > 0.05$) según estado carrera profesional.

Tabla 37

Diferencias significativas del nivel de motivación al logro académico y sus dimensiones en función de la carrera

Dimensiones	Grupos	Media	D.E	KS	p	U	p
D1 Acciones orientadas al logro académico	Psicología	12,05	1,756	,086	,000	-,280	,780ns
	Derecho	12,17	1,795	,083	,000		
D2 Aspiraciones del logro académico	Psicología	34,34	4,386	,163	,000	-,806	,420ns
	Derecho	34,28	4,424	,170	,000		
D3 Pensamiento orientados al logro académico	Psicología	15,17	1,981	,140	,000	-1,319	,187ns
	Derecho	15,25	2,011	,159	,000		

ns no significativo $p < 0.05$

4.4. Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad

H1: El conjunto de datos se aproximan a una distribución normal

H0: El conjunto de datos no se aproximan a una distribución normal

Región crítica $p > \alpha$; $\alpha = 0.05$

Tabla 38

Prueba de normalidad de las variables estudiadas

Variable	K-S		Prueba a usar
	Estadístico	<i>p</i>	
RESILIENCIA	,057	,000	
D1: Competencia personal	,061	,000	
D2: Satisfacción personal	,102	,000	No paramétrico rho Spearman "r"
D3: Confianza en sí mismo	,090	,000	
D4: Ecuanimidad	,107	,000	
MOTIVACIÓN AL LOGRO ACADÉMICO	,072	,000	
D1: Acciones orientadas al logro académico	,074	,000	
D2: Aspiraciones de logro académico	,163	,000	No paramétrico rho Spearman "r"
D3: Pensamientos orientados al logro académico	,141	,000	

En la Tabla 38, se presenta la prueba de normalidad de las variables motivación al logro académico y resiliencia. Se observa que el coeficiente de significancia de la prueba de Kolmogorov-Smirnov son ($p < 0.05$), lo que indica, que las muestras no siguen la curva de normalidad, por el cual, para el análisis estadístico de las relaciones y las diferencias según variables de control, se utilizaran test no paramétricos.

Hipótesis específica

H1: Existe relación significativa entre las dimensiones de la resiliencia (D1: Competencia personal, D2: Satisfacción personal y D3: Confianza en sí mismo) y las dimensiones de la motivación al logro académico (D1: Acciones orientadas al logro académico, D2: Aspiraciones de logro académico y D3: Pensamiento orientado al logro académico) en los estudiantes de Derecho y Psicología de una Universidad Privada de Lima

Tabla 39

rho de Spearman entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones de la motivación al logro académico

		Acciones orientadas al logro académico	Aspiraciones de logro académico	Pensamientos orientados al logro académico
Competencia personal	r	,270***	,154***	,180***
	p	,000	,000	,000
Satisfacción personal	r	,263***	,193***	,172***
	p	,000	,000	,000
Confianza en sí mismo	r	,250***	,145***	,154***
	p	,000	,000	,000
Ecuanimidad	r	,296***	,219***	,241***
	p	,000	,000	,000

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la Tabla 39, se observa el rho de Spearman entre las dimensiones de la resiliencia y las dimensiones motivación al logro académico. Se identifican relaciones altamente significativas ($p < 0.001$) y directas entre todas las dimensiones.

Hipótesis general

HG: Existe relación significativa entre la resiliencia y la motivación al logro académico en los estudiantes de derecho y psicología de una Universidad Privada de Lima- Sur

Tabla 40

rho de Spearman entre la resiliencia y motivación de logro académico

variables		Resiliencia
	“r”	0.306
Motivación al logro académico	<i>p</i>	,000***

***Altamente significativo $p < 0.001$

En la Tabla 40, se observa el rho de Spearman entre la resiliencia y la motivación al logro académico. Se identifica una relación altamente significativa ($p < 0.001$) directa y moderada entre las variables, es decir se puede afirmar que a mayor nivel de resiliencia mayor nivel de motivación al logro académico

CAPÍTULO V

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

5.1 Discusión

El objetivo de la presente investigación es, determinar la relación entre resiliencia y motivación al logro académico. La investigación concluye identificando una relación altamente significativa $p < 0.001$ y positiva entre resiliencia y motivación al logro académico; lo que evidenciaría que los universitarios que afrontan con perseverancia las adversidades y dificultades, presentan un mayor impulso por destacar y tener éxito académico Mclelland (1964)

En el ámbito internacional, Félix (2015) halla relación significativa entre, motivación intrínseca y rendimiento académico en universitarios mexicanos, evidenciando que los estudiantes con mayores motivaciones personales, se desempeñan mejor académicamente. Muchos de los universitarios provenientes de Lima Sur, pertenecen a familias con ingresos económicos básicos (sectores socioeconómicos C y D), por el cual, concluir la carrera universitaria es una odisea de dificultades, siendo determinante en ese momento, el nivel de resiliencia que presenta el estudiante; en este estudio se ha identificado que el 49.4% de estudiantes presentan altos niveles de resiliencia (20.2% en alto y 29.2% en promedio alto) lo que indicaría, que la mitad de los universitarios presentan la capacidad para adaptarse a los problemas académicos, Infante (2002).

López, Martínez, Serey, Velazco y Zúñiga (2013) estudian los niveles de resiliencia en universitarios chilenos, hallando altos niveles en más del 50% de estudiantes, destacando en los estudiantes de 22 a 29 años altos niveles de introspección, independencia y pensamiento crítico; resultados similares a lo hallado en este estudio, con el factor: confianza en sí mismo, que reporta los mayores niveles de resiliencia, el 49.4% en niveles altos (26.2% en promedio alto y 23.2 en alto); en los estudiantes mayores de 26 años; lo que evidenciaría que los estudiantes de los últimos años de formación profesional de derecho y psicología necesitan potenciar sus capacidades, para desarrollar mejor sus actividades académicas; hecho que coincide, con dos tareas académicas que implican un gran esfuerzo académico y actitudinal en la formación académica, el desarrollo de la tesis de licenciatura y las prácticas pre-profesionales. Estos cursos de los últimos ciclos de la carrera universitaria, se caracterizan por la presencia de actividades muy exigentes, que causan altos niveles de estrés; debilitando la confianza en

sí mismo de muchos de los estudiantes de derecho y psicología, como lo evidencia los bajos niveles hallados en este factor de la resiliencia en el décimo ciclo de formación profesional, año en que se desarrollan estas dos actividades en paralelo.

Por otro lado, en el ámbito nacional Aquino (2016) en Lima, identificó relación directa y significativa $p < 0.05$ entre el nivel de resiliencia y la adaptación a la vida académica en universitarios; destacando la relación, entre el futuro planeado y la adaptación personal, hallazgos que confirman, que la planificación de actividades, permite un mejor ajuste de las demandas académicas. En este estudio, se halla una relación significativa entre las acciones orientadas al logro académico y los niveles de resiliencia, lo que reforzaría los hallazgos de Aquino (2016) de que los universitarios resilientes, presentan mayores niveles de planificación. Es importante resaltar, algunas características de las personas resilientes, Guevara, López y Quintero (2018), López y Guevara (2015) y Noguera (2017) indican que son personas con altos nivel de religiosidad y espiritualidad, motivación, características que les permiten desarrollar, estrategias de afrontamiento positivas que les harán superar las dificultades académicas y personales.

Respecto a los factores cognitivos de la resiliencia, se halla relación significativa entre los pensamientos y aspiraciones orientados al logro académico y los niveles de resiliencia; lo que indicaría, que los universitarios que superan con mayor facilidad los problemas y adversidades, tienen mayores aspiraciones académicas y mayor competencia personal; los cuales, favorecerían su formación integral como profesional en las carreras de psicología y derecho, que se caracterizan por su alta relación con los principales problemas psicosociales del Perú, como son la violencia contra la mujer, la depresión, la ansiedad en el caso del psicólogo, y la corrupción y la justicia en el caso del abogado; sumado a ello fortalecerán las competencias necesarias para ser laboralmente competitivos OCDE (2016).

Respecto al objetivo general, en este estudio se halla relación significativa positiva, entre resiliencia y motivación al logro académico, lo que indicaría, que el nivel de resiliencia es un factor protector importante en la adaptación académica de los universitarios. Estos resultados indicarían que los estudiantes con mayores logros académicos, presentan mayores facilidades para superar los problemas, personales, emocionales, económicas, que propician la deserción universitaria que alcanza al 17% en

el Perú, de los cuales, el 70% proviene de universidades privadas; también, se puede inferir que el otro 50.6% de estudiantes con bajo nivel de resiliencia reportados en este estudio, presentan mayor probabilidad de deserción académica, principalmente por motivos económicos y falta de vocación, Minedu (2011).

Respecto a la motivación al logro académico, se halla diferencias significativas en función al género, en las aspiraciones al logro académico y los pensamientos orientados al logro académico; lo que, evidencia la importancia del factor cognitivo en el logro académico de los estudiantes de derecho y psicología de la Universidad Autónoma del Perú, es decir, las personas que destacan académicamente presentan, altas expectativas Porter-Lawler (1968), presentando mayor probabilidad de perseverar en trabajos y estudios si las tareas son estimulantes o son percibido como un sentimiento de autorrealización, factores que describen claramente a las personas con altos niveles de resiliencia. En este estudio se halla relación altamente significativa entre resiliencia y motivación al logro académico.

Finalmente, es importante precisar que, en este estudio, se evaluó las propiedades psicométricas de La Escala de Motivación al Logro Académico y la Escala de Resiliencia de Walnild y Young en universitarios, presentando propiedades de confiabilidad y validez aceptables; por ello, se sugiere el uso de estos instrumentos para la evaluación y desarrollo de futuras investigaciones con estas variables en esta población, con el objetivo de contrastar los resultados hallados en este estudio.

5.2 Conclusiones

1. El nivel de resiliencia de los universitarios es, 22.4% en el nivel bajo, 28.2% en promedio bajo, 29.2% en promedio alto y 20.2% en alto.
2. El nivel motivación al logro académico de los universitarios, es de 23.4%, en el nivel bajo, el 29.1% en el nivel promedio bajo, 24.4% en el nivel promedio alto y 23.2% el nivel alto.
3. Existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en la D3: Confianza en sí mismo, en función al género, edad, ciclo académico y carrera profesional, mientras que, en la D2: Satisfacción personal, diferencias significativas ($p < 0.05$), en función de la edad.
4. Existen diferencias significativas $p < 0.05$ en la D2: Aspiraciones de logro académico, en función del género, edad y ciclo académico, mientras que, en la D3: Pensamiento orientado al logro académico, en función del género.
5. Existe relación altamente significativa ($p < 0.001$) y directa entre las dimensiones de la resiliencia (D1: Competencia personal, D2: Satisfacción personal y D3: Confianza en sí mismo) y las dimensiones de la motivación al logro académico (D1: Acciones orientadas al logro académico, D2: Aspiraciones de logro académico y D3: Pensamiento orientado al logro académico).
6. Existe relación altamente significativa ($p < 0.001$) y directa entre el nivel de resiliencia y el nivel de motivación al logro académico, en los estudiantes de derecho y psicología de una universidad de Lima.

5.3 Recomendaciones

1. Se recomienda al Departamento de Bienestar Universitario de la universidad participante del estudio, implementar talleres y programas que potencien la habilidades sociales para hacer frente al estrés y la integración académica en los universitarios de 16 a 20 años, es decir de los primeros ciclos, puesto que en este estudio son los que presentan las menores acciones orientas al logro académico y los más bajos niveles de confianza en sí mismo, condición que las hace vulnerables a las situaciones estresantes en la universidad, incrementando la probabilidad de deserción académica.
2. Se recomienda replicar el estudio en universidades privadas y públicas considerando otras carreras profesionales, como ciencias administrativas, ciencias de la salud y ciencias económicas, etc. con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos en este estudio, los cuales, evidencian una relación positiva entre motivación al logro académico y resiliencia en universitarios de derecho y psicología.
3. Se recomienda a los docentes de la universidad participante del estudio, fortalecer la enseñanza interactiva y vivencial en los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de formación profesional, puesto que en este estudio se hallan mayores niveles de aspiraciones al logro académico. Estas estrategias tienen como finalidad desarrollar un aprendizaje significativo en los primeros ciclos, y fortalecer el aprendizaje por competencias en los últimos ciclos; puesto que los factores de la resiliencia (competencia personal, satisfacción personal, confianza en sí mismo y ecuanimidad) se relacionan positivamente con la motivación al logro académico, siendo ello, un elemento indispensable para una exitosa inserción laboral posterior a la formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, J. (2017). *Eficacia del programa preventivo y motivacional en el rendimiento académico, la motivación por los estudios, y el consumo de alcohol, en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo*. (Tesis para Optar el Grado de Doctor en Educación). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Aquino, J. (2016). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en becarios*. (Tesis para Optar el Título de Licenciada en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Araujo, R. (2010). La deserción académica y la motivación e universitarios colombinos. *Suma Psicológica*, 22(1), 122-144.
- Bueno, J.A. y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Burmester, O. (2017). *Relación entre motivación de logro y empatía en alumnos de psicología en una universidad*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Calderas, J, Aceves, B., Reynoso, O. (2015). Resiliencia en estudiantes universitarios peruanos. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239.
- Castilla, H., Caycho, T., Shimabukuro, M., Valdivia, A., y Torres-Calderón, M. (2013). Análisis exploratorio de la escala de resiliencia de Wagnild y Young en una muestra de adolescentes, jóvenes y adultos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 80-93.
- Castilla, H.; Coronel, J., Bonilla, A., Mendoza, M. y Barboza M. (2016). Validez y confiabilidad de la escala de resiliencia (scale resilience) en una muestra de estudiantes y adultos de la Ciudad de Lima. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(4), 121-136.
- Cueto, S. (2007). *Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas*. Lima: GRADE.
- De la Fuente, J (2002). *Perspectivas resientes en el estudio de la motivación*. Almería, España: Universidad de Almería,

- De Miguel, A. (2006) *Evaluación y tratamiento psicológico*, Tenerife: Laguna.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por el criterio de jueces. *Revista de Psicología*,6 (1-2), 103-111.
- Félix, A. (2015). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México*. (Tesis para Optar el Grado de Maestro en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo). Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México.
- Flores Crispín (2008). *Relación entre los niveles de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de colegios nacionales y particulares de la UGEL 03*. (Tesis para Optar el Grado de Magister en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gonzales B. (2003). *Factores determinantes el bajo rendimiento académico en educación secundaria*. (Tesis para Optar el Grado de Doctor en Educación) Universidad Complutense de Madrid, España.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. USA: Fundación Bernard Van Leer.
- Guevara, V. López, E. y Quinteros, D. (2016). Religiosidad y resiliencia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Este. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(2), 26-31.
- Heckhausen, H. (1984). *La anatomía de la motivación*. Orlando, FL: Academic Press.
- Hernández, S. Fernández, C y Baptista. P (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hicks, L. (1999, junio). Il Motivación y studiantes de secundaria. *Eric digest*, 51, 15-18.
- Hicks, L. (1999). Motivación y estudiantes de secundaria. *Erick Digest*, 51, 15-18.

- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. *En: Melillo, A. y Suárez, N. (comp.). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires: Paidós
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2016). *Niveles socioeconómicos 2016.* Recuperado de <http://bit.ly/2gYkfjb>
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico.* Sociedad Peruana de Resiliencia. Lima, Perú.
- López, E. y Guevara, V. (2015). *Religiosidad y resiliencia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Este.* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- López, Y., Martínez, S., Zamora, Y., Velasco, A. y Zúñiga, R. (2013). Factores de resiliencia en estudiantes de carreras pedagógicas de una universidad estatal de la región de Valparaíso. *Revista de Psicología, 5(3), 76-89.*
- Luthar, S. (1999). *Poverty and children's adjustment.* USA: SAGE Publications.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema. 10(2), 333-351.* Recuperado de <http://bit.ly/2Ix6zph>
- Maslow, A. (1985). *Motivación y Personalidad.* Sagitario. Barcelona.
- Melillo, A., Soriano, R., Méndez, A. y Pinto, P. (2004). *Salud comunitaria, salud mental y resiliencia. En: Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida.* México: Prensa.
- Mercedes, C. (2008). La correlación entre rendimiento académico y la motivación de logro. *REDHECS,3(5), 179-191.*
- Ministerio de Educación (2011). *Primera Encuesta Nacional de la Juventud: Resultados finales.* Secretaria Nacional de la Juventud –SENAJU.
- Ministerio de Educación. (2011). *Logros: Portal del Postulante.* Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>
- Noguera, K. (2017). *Bienestar espiritual y resiliencia en estudiantes de dos universidad de Lurigancho.* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

- Novella, A. (2002). *Incremento de la resiliencia luego de la aplicación de un programa de psicoterapia breve en madres adolescentes*. (Tesis para Optar el Grado de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Clínica y de la Salud). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Employment and Skills Strategies in Canada, OECD Reviews on Local Job Creation, OECD Publishing*. Paris.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(2016). *Estrategias de competencias de la OCDE, Reporte Diagnóstico: Perú 2016*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jj3SHg>
- Pinder, C. (1985). *Beliefs, expected values, and volunteer work behavior en Larry F. M. Motivating Volunteer: How the rewards of unpaid work can meet people's need*. Canada: Vancouver Volunteer Centre
- Plascencia, R. (2011). *Deserción universitaria preocupa al mundo*. Recuperado de <https://bit.ly/2M3KIMo>
- Porter, L. y Lawler. E. (1968). *Managerial attitudes abd performance*. New York:
- Regalado (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas (tecnología) en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del Instituto Departamental San José de la ciudad de el Progreso, Yoro, Honduras*. (Para Optar el Grado de Maestría en Educación y Aprendizaje). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción, Guatemala.
- Rutter, M. (1991). Resilience: Some conceptual considerations. *III Conferences on Fostering Resilience*, Washington D. C.
- Saavedra y Villalta (2008). *Prueba SV-RES de Resiliencia para jóvenes y adultos*. Chile: Comunidad de Curico.
- Salinero, J. (2006). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 83, 5-11.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

- Suárez Ojeda, N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 199-216.
- Valle, A. (2009). Perspectiva histórica conceptual e implicaciones educativas. *Revista de Educación y Psicología*, 29, 13-16.
- Vanistendael, S. (1993). *Resilience: a few key issues*. *International Catholic Child Bureau*. Mafta.
- Vargas, (2007). *Motivación de logro y la actitud emprendedora*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad San Antonio de Abad, Cuzco, Perú.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
- Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wong, R. (2000). *Motivation a biobehavioural approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis para Optar el Grado de Maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Zegarra, J. (2015). *Un análisis del desempleo juvenil en Perú*. Colombia: Facultad de Economía Empresa y Turismo, Universidad de La Laguna.

ANEXOS

ANEXO 1

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young

Anicama y Chumbimuni (2017)

Edad : _____ Género: (M) (F) Estado civil: _____

Ciclo: _____ Escuela académica: _____

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo te vamos a presentar unas frases que te permitirán pensar acerca de tu forma de ser. Deseamos que contestes a cada una de las siguientes preguntas con una X en la casilla que mejor represente la frecuencia con que actúas, de acuerdo con la siguiente escala

	ITÉMS	Nunca			Siempre		
01	Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.	0	0	0	0	0	0
02	Dependo más de mí mismo que de otras personas.	0	0	0	0	0	0
03	Me mantengo interesado en las cosas.	0	0	0	0	0	0
04	Generalmente me las arreglo de una manera u otra.	0	0	0	0	0	0
05	Puedo estar solo si tengo que hacerlo.	0	0	0	0	0	0
06	El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.	0	0	0	0	0	0
07	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	0	0	0	0	0	0
08	Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.	0	0	0	0	0	0
09	Mi vida tiene significado.	0	0	0	0	0	0
10	Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.	0	0	0	0	0	0
11	Cuando planeo algo lo realizo.	0	0	0	0	0	0
12	Algunas veces me obligo a hacer cosas aunque no quiera.	0	0	0	0	0	0
13	Generalmente puedo ver una situación en varias maneras.	0	0	0	0	0	0
14	Soy amigo de mí mismo.	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
16	Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.	0	0	0	0	0	0

17	Tomo las cosas una por una.	0	0	0	0	0	0
18	Usualmente veo las cosas a largo plazo.	0	0	0	0	0	0
19	Tengo autodisciplina.	0	0	0	0	0	0
20	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.	0	0	0	0	0	0
21	Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.	0	0	0	0	0	0
22	Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.	0	0	0	0	0	0
23	Soy decidido (a).	0	0	0	0	0	0
24	Por lo general, encuentro algo en que reírme.	0	0	0	0	0	0
25	En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.	0	0	0	0	0	0

ANEXO 2

PRUEBA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO (MLA)

Tomberry (2002)

Edad : _____

Género: (M) (F)

Estado
civil: _____

Ciclo: _____

Escuela académica: _____

INSTRUCCIONES

En esta prueba encontraras un conjunto de oraciones que describen como puedes sentirte, como piensas o actúas.

Hay tres respuestas posibles para cada oración

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

Lee atentamente cada frase y marca con una (**X**) la respuesta que crees que está más de acuerdo con lo que tú piensas o sientes; por ejemplo, una oración puede decir:

Si esto te pasa siempre debes marcar en el recuadro de la palabra siempre.

Recuerda:

- No hay respuestas buenas ni malas, lo importante es que digas la verdad y que contestes a todas las oraciones
- No hay límite de tiempo contesta tranquilamente
- Tus respuestas son totalmente confidenciales

Nº	PREGUNTA	Siempre	A veces	Nunca
01	En el futuro quisiera trabajar muy duro			
02	Me gustaría tener un trabajo en el que tenga muchas responsabilidades			
03	Creo que los demás piensan que yo estudio mucho			
04	Cuando tengo rabia, lo demuestro			
05	Me gusta hacer mis tareas			
06	Al comer tengo buenos modales			
07	Cuando hay que formar grupos de trabajo en la universidad, busco juntarme con alguien divertido			

08	Creo que los profesores piensan que soy trabajador			
09	Cuando estoy haciendo algo que no me sale bien, sigo intentando por mucho tiempo hasta que me salga			
10	Me aburro en la universidad			
11	En mi casa por lo general no respeto las reglas impuestas			
12	Cuando llego a mi casa después de la universidad, prefiero hacer las tareas antes que ponerme a jugar o hacer actividades de ocio.			
13	Admiro a las personas que han logrado mucho en su trabajo			
14	Hago planes para mi futuro			
15	Me molesta que las clases en la universidad se pase de la hora			
16	Estudio porque quiero sacarme la nota más alta			
17	Digo la verdad			
18	Pienso en mi futuro en el largo plazo			
19	Me esfuerzo por obtener las mejores calificaciones en la universidad			
20	En la universidad, trato de pasar tiempo o compartir con compañeros que presentan interés por los estudios.			
21	Cuando me preocupo por las notas en la universidad, estudio más			
22	Cuando tengo que hacer una tarea trato de terminarla lo más rápido posible, aunque no me salga perfecta			
23	Soy amable con los demás			
24	Me gusta estudiar.			
25	Hablo mal de otras personas			
26	Al hacer las tareas de la universidad me esfuerzo por mantener mi atención			
27	En mi casa, solo me siento tranquilo después de terminar las tareas			
28	Me gusta escuchar las clases en la universidad			
29	Presto atención a las clases en la universidad			
30	Cuando cometo un error lo reconozco			
31	Prefiero hacer un trabajo con un compañero con el que pueda estudiar, que uno con el que me divierta			
32	Cuando hago algo, trato de hacerlo de manera perfecta.			
33	Me molesto cuando no consigo lo que quiero			