



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en
universitarios de Lima

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORA:

Cossio Rios, Ljubisa Alejandra (ORCID: 0000-0002-1395-5880)

ASESOR:

Mgtr. Serpa Barrientos, Antonio (ORCID: 0000-0002-2847-2347)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicometría

LIMA – PERÚ

2020

DEDICATORIA

A Dios por darme la oportunidad de llegar hasta este punto y guiarme en cada paso que doy.

A mi Madre Janeth, que ha sido mi soporte y amiga, porque confiaste en mi incluso antes de entrar a la Universidad.

A mi Padre Carlos, por sus ejemplos de perseverancia, su amor incondicional y sus palabras de aliento.

A mi hermana Karla, la niña de mis ojos y siempre tiene los brazos abiertos para mí.

AGRADECIMIENTO

A mis Asesores Nikolai Rodas Vera y Antonio Serpa por ser los guías en este largo camino.

A mi amiga Milagros, por ser mi cómplice de vida.

A la miss Fiorella Villón, que estuvo con sus palabras de aliento en este trayecto.

A mis Abuelos Segundo, Rosa, Juan y Flor, por su amor desmesurado para verme lograda como persona y profesional.

A mis tíos María, Gina, Junior, Francis, Segundo, Jhonny, Claudio, Juan, Pilar, Jessica, gracias porque me enseñaron que la vida es una lucha constante.

Página del Jurado

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Ljubisa Alejandra Cossio Rios, identificada con DNI N° 75236710, a efecto a cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el reglamento de la Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Humanidades, escuela de Psicología, declaro bajo juramento que todo documento, información y datos empleados en la presente investigación son originales, siendo el resultado del trabajo continuo que se realizó.

Así mismo, declaro bajo juramento que todos los datos presentes en mi tesis son auténticos.

Por tal motivo, asumo mi responsabilidad de cualquier irregularidad o daño que pudiera ocasionar, asumiendo las consecuencias de dicha acción. En tal sentido, aceptó lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Lima, 3 de febrero del 2020.



.....
Ljubisa Alejandra Cossio Rios

Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del Jurado	iv
Declaratoria de Autenticidad	v
Índice	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I.INTRODUCCIÓN	9
II.MÉTODO	16
2.1. Diseño de Investigación	16
2.2. Operacionalización de Variable	16
2.3. Población, muestra y muestreo	19
2.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	20
2.5. Procedimiento	21
2.6. Métodos de Análisis de datos	22
2.7. Aspectos éticos	23
III.RESULTADOS	24
IV.DISCUSIÓN	33
V.CONCLUSIONES	35
VI.RECOMENDACIONES	36
VII.REFERENCIAS	37
VIII.ANEXOS	41

Resumen

La investigación tuvo como principal objetivo adaptar la escala de Motivación Educativa (EME) en universitarios de Lima, donde su creación se basó en la Teoría de la Autodeterminación. Se rigió bajo el diseño de tipo instrumental donde la muestra estuvo conformada por 370 alumnos de primer y último año. Así mismo se realizó la adaptación lingüística, se utilizó como método la aprobación de los 4 jueces expertos y de 10 alumnos que participaron en el Focus group. Resultando con adecuadas evidencias empíricas de validez por estructura interna mediante dos modelos, siendo el que se ajusta más el modelo oblicuo de 7 factores, de la misma manera en cuanto a las cargas factoriales en M. I. al Conocimiento, M. I. al logro, M. I. a las Experiencias Estimulantes, M. E. Regulación Identificada, M. E. Regulación Introyectada, M. E. Regulación Externa y Amotivación. En cuanto a la confiabilidad mediante la consistencia interna con el coeficiente alfa y omega donde los rangos estuvieron altos y bajos pero adecuados. Se realizaron los baremos. Para concluir, se obtuvieron adecuadas evidencias psicométricas de la Escala de Motivación Educativa (EME) en universitarios.

Palabras clave: Motivación Educativa, Focus Group y Evidencias Empíricas.

Abstract

The main objective of the research was to adapt the Educational Motivation scale (EME) in university students from Lima, where its creation was based on the Theory of Self-determination. It was governed under the instrumental type design where the sample consisted of 370 first and last year students. Likewise, the linguistic adaptation was carried out, the approval of the 4 expert judges and 10 students who participated in the Focus group was used as a method. Resulting with adequate empirical evidence of validity by internal structure through two models, being the one that best fits the oblique model of 7 factors, in the same way in terms of factor loadings in MI to Knowledge, MI to achievement, MI to Experiences Stimulants, ME Identified Regulation, ME Introjected Regulation, ME External Regulation and Amotivation. Regarding reliability through internal consistency with the alpha and omega coefficients where the ranges were high and low but adequate. The scales were made. To conclude, adequate psychometric evidence was obtained from the Educational Motivation Scale (EME) in university students.

Keywords: Educational Motivation, Focus Group and Empirical Evidence.

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo evolutivo del ser humano, no solo se ha basado por aspectos de tiempo, también en aspectos educativos. Desde nuestros inicios, la educación ha estado involucrada en el crecimiento social, económico, ambiental y de uno mismo. Sin embargo, la falta o carencia de ella, también ha estado involucrada en aspectos negativos hacia las variables ya mencionadas (Pozo, Álvarez, Luengo & Otero, 2004).

La carencia o falta de educación ha estado involucrada a distintas variables, siendo una de ellas la motivación, relevante en el área educativa, dado que dirige los comportamientos que una persona realiza y a los objetivos que se encaminan (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019).

Entonces, un área importante a desarrollar es la motivación en los diferentes niveles educativos en general, específicamente en los alumnos universitarios, ya que predispone positivamente para la enseñanza y para seguir realizándolo de un modo autodidacta (Ajello, 2003).

En tal sentido, es primordial el desarrollo del aprendizaje en la formación de la educación superior, por el cual construyen estudiantes que en un futuro corto sean graduados con una gran competencia y capacidad académica (Triyanto, 2019). Por lo tanto, la implementación e investigación de factores motivacionales es esencial, para el aumento de la actividad y participación estudiantil en el beneficio del aprendizaje y la enseñanza (Triyanto, 2019; Rana, Mahmood & Reid, 2015; Yong, 2009; Pavlou, 2006).

De esa manera, produciendo una mejora en la empleabilidad de los estudiantes, aumento de la innovación, competitividad y avances en la economía (Bozeman & Boardman, 2013; Gibb & Hannon, 2006; Kaufmann & Todtling, 2001).

En la actualidad, no existen informes estadísticos sobre el porcentaje de la población universitaria en el mundo. Sin embargo, existe un ranking de países con mayor número de población universitaria, ocupando el primer puesto el país de Canadá (56,27%), seguido de Japón (50,50%), Israel (49,90%), Corea del Sur (46, 86%), Reino Unido (45,96%), Estados Unidos (45,67%), Australia (43,74%), Finlandia (43,02) y

Luxemburgo (42,86%); a consecuencia de tal representatividad poblacional, las conclusiones fueron que la educación era el recurso más importante de dichos países (Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE], 2019). Donde la motivación y el aprendizaje están correlacionados directamente (Triyanto, 2019).

En nuestro contexto, la población universitaria asciende a un 35,8% que estudian educación superior, entre ellos, solo un 21,5% son estudiantes universitarios y 14,3% técnicos (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2016). Es decir, es una representatividad regular al total de peruanos, que probablemente una de las posibles causas, se da el factor motivacional de los estudiantes.

Dado la importancia de la motivación para la educación, concretamente en la universitaria. En la actualidad, a nivel nacional, no existen revisiones psicométricas de la escala EME en población universitaria (Registro Nacional de Trabajos de Investigación [RENATI], 2019).

Debido a la escasa revisión del constructo (EME) a nivel nacional e internacional, solo se han recopilado los siguientes antecedentes a nivel internacional.

En México, Becerra y Morales (2015), realizaron una investigación de diseño instrumental. Con el objetivo de validar la escala a ese contexto. Teniendo como población a 251 del bachillerato ubicada en la ciudad de México. Los resultados fueron que la varianza explicada fue de un 75% por medio de 6 factores. Observándose que las cargas factoriales eran $>.40$ (el artículo realizado por los autores Becerra y Morales, no dan a conocer los índices fit del modelo propuesto). Así mismo, los resultados del índice de fiabilidad del test mediante alfa de Cronbach fue $>.80$, después, las siete dimensiones obtuvieron las siguientes alfas (.86, .67, .89, .83, .88 y .87).

En España, Alonso et al., (2006), realizaron una investigación de diseño instrumental. Con el objetivo de validar al contexto paraguayo. Teniendo como muestra a 411 estudiantes universitarios, de los cuales 226 fueron mujeres y 185 fueron hombres. Los resultados de la investigación, fueron las siguientes, en las evidencias relacionadas al constructo de la variable, por análisis factorial confirmatorio (AFE), se obtuvo mediante los datos un ajuste en el modelo de 7 dimensiones. Asimismo, el AFC obtuvo un modelo

de ($X^2 = 747.719$; $df = 329$; $p < .01$); y los índices de bondad (GFI = .88; IFI = .90; CFI = .90; RMSEA = .06 y SRMR = .05), por otro lado, para conseguir un mejor modelo se añadieron errores estandarizados, sobre diferentes ítems (2y3, 20 y 21, 27 y 28, 11 y 18), obteniendo un modelo con resultados óptimos (GFI = .90; NFI = .93; IFI = .93; CFI = .93; RMSEA = .05 y SRMR = .04). Por otro lado, los resultados de la consistencia interna de la escala, por alfa de Cronbach fueron de (.72) para amotivacion, (.79) regulación introyectada, a diferencia la dimensión de regulación identificada (.68).

En España, Núñez et al., (2005), hicieron una investigación de diseño instrumental, Siendo el objetivo de la investigación fue traducir y validar al español la EME. Para ello, teniendo como muestra a 636 estudiantes universitarios (430 mujeres y 206 hombres). Los resultados de la investigación, fueron las siguientes, en las evidencias relacionas al constructo de la variable, a través del AFC, se llevó a cabo con los 7 factores ($X^2 = 1199.75$; $df = 329$; $p < .001$; GFI = .87; NFI = .85; IFI = .89; CFI = .89; RMSEA = .06 y SRMR = .06), por otro lado, para conseguir un mejor modelo se añadieron diez interacciones de errores estandarizados, obteniendo un ajuste más óptimo (GFI = .91; NFI = .90; IFI = .93; CFI = .93; RMSEA = .05 y SRMR = .05). Las cargas factoriales fueron $>.50$. Por otro lado, los resultados de la consistencia interna del instrumento por alfa de Cronbach fueron entre .76 a .84, excepto la dimensión de regulación identificada que tuvo un valor por debajo $<.70$. La confiabilidad del pretest fue entre .72 a .89 y del postest entre .82 a .92.

En cuanto a las teorías relacionadas con la Motivación, se encontraron:

Para entender que es la motivación, podemos remontarnos al comienzo del siglo XX, donde la psicología ha definido la motivación por medio de diferentes escuelas psicológicas. Siendo la propuesta más importante de este constructo, la Teoría Motivacional de Maslow a través de “la pirámide de las necesidades”, pero en tal sentido ¿Qué es la motivación?, proceso de insentivar a un individuo en la realización de una acción que satisface sus necesidades primarias, antes de buscar el nivel más alto, con el fin de alcanzar cualquier meta que se proponga (Maslow, 1954).

Las necesidades básicas se ordenan de acuerdo a una categoría. De modo que algunas serían más importantes que otras, y cuando se hayan cubierto las inferiores se podría ir escalando (Maslow, 1954).

Las necesidades fisiológicas que se orientan a la supervivencia del hombre, son de origen natural y tienen más peso dentro de ella por lo que los humanos necesitamos

satisfacer algunos factores para poder funcionar, los cuales son el alimento, seguridad, amor, etc. Las necesidades de seguridad, es la predisposición a la estabilidad, a planificar y a regularizar nuestro medio, por eso es que busquemos maneras adecuadas que nos brinden seguridad. Las necesidades de amor o sociales, se dan cuando cubrimos las necesidades previas como las de apego. Las necesidades de estima, se encuentra relacionado a lo que las personas tenemos que saber acerca de una buena valoración de nosotros mismos, de consideración o de autoestima. Las necesidades de autorrealización, es el proceso de maduración humana, siendo el último que a su vez se va enriqueciendo durante toda la vida. Así mismo se puede desarrollar nuevas posibilidades. Por lo cual esta se distingue de poder realizar ese deseo de llegar a ser cada vez más persona. Unos pueden realizarse plenamente siendo padres de familia mientras otros colaborando en proyectos solidarios o en su faceta profesional (Koltko, 2006).

Del mismo modo la Teoría de las Expectativas fue atribuida a Víctor Vroom (1964), quien postuló la teoría de la motivación, distinta a la de Maslow, y se apoya en la premisa que las personas actúan de manera distinta según el contexto en el que se encuentren y dependan del resultado que deseen obtener. Esta teoría fue creada para obtener los rangos de motivación en las personas, de tal modo que cuando el individuo realice una acción será porque cree que sus intentos de logro lo conducirán a un desempeño victorioso, el cual traerá unos resultados reales.

Vroom nos dice que la motivación se compone en tres dimensiones: Expectativa u objetivos personales, donde es el deseo de alcanzar las metas que nos proponemos, como la estabilidad a nivel profesional, la aceptación social y el reconocimiento de nuestros actos. Instrumentalidad, es la relación que percibe el individuo con su forma en como realiza su trabajo y los logros de sus objetivos. Conveniencia, son las capacidades del individuo para influir en la productividad de sus objetivos.

Posteriormente la extendieron Porter y Lawler, el cual indica que el esfuerzo está relacionado con las recompensas, teoría que sostiene que todos los seres humanos somos racionales y podemos visualizar los resultados de nuestros logros.

En ese sentido se basaron en la Teoría de Autodeterminación para la creación de la escala de Motivación Educativa. Por lo tanto, en el contexto educativo en general, la motivación fue y es el constructo con más investigaciones (Alonso, Lucas, Izquierdo &

Lobera, 2006). De tal modo, la motivación ha sido desarrollada y explicada en esta teoría. Teniendo como propuesta diferentes clasificaciones de motivación que son la base mediante el entorno (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación) (Deci & Ryan, 1991).

La interacción de los diferentes tipos de motivación se da en el plano de un continuo (entre, la amotivación - motivación extrínseca - motivación intrínseca), observándose así la influencia hacia la conducta (Deci y Ryan, 2000).

Para la medición de la motivación educativa (EME). La construcción en su totalidad se origina en la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1988). En consecuencia, la medición de la EME fue examinar los diferentes tipos de motivación (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Que se basa en dos factores grandes que es la motivación Extrínseca (ME) y la Motivación Intrínseca (MI).

En consecuencia, la medición de la ME, se dio a través de un modelo multidimensional, que se compone de cuatro dimensiones: la regulación externa, la introyectada, la identificada e integrada (Deci & Ryan, 2000). Por lo tanto, la regulación externa hace referencias a la ejecución de comportamientos para la adquisición de recompensas o de evadir castigos, en la introyección el ambiente controla la conducta conllevando a que la persona actúe evadiendo la ansiedad y levantando su autoestima, por otro lado, en identificación la persona da un juicio a su comportamiento percibiéndose de ese modo como una elección propia y en la integrada sucede cuando las consecuencias conductuales son congruentes con las necesidades y valores personales (Deci & Ryan, 2000).

Por consiguiente, el modelo global de la MI, es medible a través del tipo “hacia el conocimiento” el cual es llevar a cabo actividades que causan en el individuo un placer de poder hacerlas, con el fin de seguir aprendiendo cosas nuevas; “hacia el logro” es el compromiso que la persona tiene debido a la satisfacción de experimentar alcanzar o proponerse nuevos objetivos; por último, en “hacia experiencias estimulantes” la persona tiende a involucrarse debido a que suele experimentar sensaciones positivas hacia lo intelectual o físico (Deci & Ryan, 1988).

Por otro lado, la teoría motivacional está en constante crecimiento, debido a que el constructo ha evidenciado correlaciones positivas con la variable autoconcepto académico (Alonso, Lucas, Izquierdo & Lobera, 2006).

Esta investigación se colocó en evidencias los resultados psicométricos de la escala, a través de análisis estadísticos rigurosos, siendo uno de ellos, el análisis factorial, que evidencia las relaciones entre diferentes variables, el cual diseña relaciones que se explican por variables no observables, que son llamados factores (Joan & Anguiano, 2010).

Asimismo, se comparó el constructo de Motivación Educativa con otros constructos, el cual el uso dado de estos tipos de validez implica que la construcción debe ser coordinada con algunas otras variables, que sean externas a la prueba, donde proporcione otra fuente de evidencia de validez importante. Las variables externas pueden contener medidas de algunos criterios que se espera que la prueba prediga, así como la relación a otras pruebas hipotéticas para medir el mismo constructo y pruebas relacionadas que midan diferentes constructos (Standards for Educational and Psychological Testing [AERA, APA, NCME], 2014).

Dichas variables a usar, en la evidencia de validez convergente, será el constructo de Autoestima, escala revisada en Chile (Barahona, Zegers & Foster, 2009). Por otro lado, para la relación de validez divergente, se utilizará el constructo de Procrastinación Académica, que fue revisada en universitarios (Domínguez, Villegas & Centeno, 2014).

En cuanto a las justificaciones del estudio, tenemos:

A nivel teórico, permitirá ampliar el conocimiento del constructo en nuestro contexto bajo evidencias empíricas, también se examinará la relación de este constructo con otras variables propuestas por otros autores. A nivel metodológico, adaptar la Escala (EME), mediante el sistema de ecuaciones estructurales como parte de la técnica estadística para la validación. A nivel práctico, aportará a la sociedad un instrumento de propiedades psicométricas adecuadas que podrá ser empleado en jóvenes universitarios. A nivel institucional, la investigación aportará a la línea de investigación de la universidad.

La investigación se planteó estos objetivos:

Adaptar la Escala (EME) en universitarios de Lima, Analizar la comprensión de los ítems de la escala (EME), Analizar la validez mediante estructura interna de la escala (EME), Examinar la confiabilidad por consistencia interna de la escala (EME) y Analizar la validez de la escala (EME) mediante la relación con la autoestima y la procrastinación.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

Con respecto a los aspectos metodológicos, el estudio se rige bajo el método no experimental, tipo transversal, pues no se manipulará directamente ninguna variable, asimismo se desarrollará en un tiempo determinado (Kerlinger & Lee, 2002). Además, el diseño es instrumental, debido a que se revisará y evidenciará los resultados psicométricos de la escala en una población específica (Ato, López & Benavente, 2013).

2.2. Operacionalización de variables

Al respecto Hernández et al. (2014) refiere, es aquella propiedad sobre la cual gira toda la investigación, que tiende a variar, puede medirse y observarse.

Tabla 1

Operacionalización de la Motivación Educativa

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de Medición
Motivación Educativa	La motivación educativa es lo que dirige y mantiene una conducta, pero se encuentra relacionada con el aprendizaje, la curiosidad, la perseverancia y el rendimiento. (Vallerand et al., 1989)	Variable de naturaleza cualitativa, que se mide mediante la Escala de Motivación Educativa (EME) (Núñez et al., 2005)	Motivación Intrínseca al Conocimiento	1 al 28	Likert cuyos puntajes van de 1 al 7
			Motivación Intrínseca al Logro		1= No se corresponde en absoluto
			Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes		2= Se corresponde muy poco
			Motivación Extrínseca – Regulación Identificada		3= Se corresponde un poco
			Motivación Extrínseca – Regulación Introyectada		4= Se corresponde medianamente
			Motivación Extrínseca – Regulación Externa		5= Se corresponde bastante
			Amotivación		6= Se corresponde mucho
					7= Se corresponde totalmente

Tabla 2

Operacionalización de la Autoestima

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de Medición
Autoestima	Un sentimiento hacia mismo, puede ser positivo, negativo, cual construye por medio de una evaluación de las características (Rosenberg, 1965)	Es una variable de naturaleza cualitativa y se mide a través de la Escala de autoestima de Rosenberg (Rojas-Barahona et al., 2009)	Autoestima	1 al 10	Likert cuyos puntajes va de 1 a 4, salvo los ítems 3, 5, 8, 9 y 10. Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4

Tabla 3

Operacionalización de Procrastinación Académica

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de Medición
Procrastinación Académica	Acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de excusar o justificar retrasos, y de evitar la culpa frente a una tarea académica (Onwuegbuzie, 2004).	Es una variable de naturaleza cualitativa y se mide a través de la Escala Procrastinación académica (Domínguez et al., 2014)	Autorregulación académica Postergación de actividades	1,2,3,4,8,9,10,11,12 5,6,7	Likert cuyos puntajes van de 1 a 5 1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre

2.3. Población, muestra y muestreo

Para Hernández et al. (2014) la población es el conjunto de todos aquellos casos que cumplen con ciertas determinaciones. La investigación está constituida por alumnos que asistan a una universidad de Lima.

Asegura que la muestra es aquel subgrupo significativo de la población a investigar (Hernández et al. 2014). Dicha está conformada por 370 personas siendo entre ellas varones y mujeres, con edades que varían entre 16 a 51 años, siendo de primer y último año que asistan a una Universidad de Lima.

Para la investigación las edades de los participantes fluctuaron entre 16 y 51 años de los cuales el 42.2% fueron varones y el 57.8% fueron mujeres.

En tiempo, salió que los de primer año fueron 199 estudiantes y en ultimo año 171 estudiantes.

Tabla 04

Descripción sociodemográfica de la muestra

				Tiempo		
		f	%	1.0	2.0	Total
EDAD	(16-19)	116	31.4	113	3	116
	(20-25)	185	50.0	63	122	185
	(26-35)	62	16.8	21	41	62
	(36-51)	7	1.9	2	5	7
	Total	370	100.0	199	171	370
SEXO	Masculino	156	42.2			
	Femenino	214	57.8			
	Total	370	100.0			

La selección de los integrantes a los que se entrevistó, fue mediante el método no probabilístico, pues las muestras están dirigidas a una selección informal donde se emplearan varios estudios (Hernández et al. 2013).

Entre los Criterios de selección se consideró que deben ser estudiantes que asistan a la universidad. Para los criterios de exclusión las personas que marcaron doble respuesta, respuesta en blanco y personas que presenten limitaciones físicas o sensoriales y le impidan resolver el cuestionario.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Para la recolección de datos se usó la encuesta como técnica, conjunto de preguntas estructuradas con respuestas que permiten medir la variable de estudio para que sean respondidas por la muestra (Alarcón, 2013).

Se empleó la escala de Motivación Educativa (Vallerand et al. 1989), versión traducida y adaptada al español en universitarios (Núñez et al. 2005). Esta escala se basa en el marco teórico de Deci y Ryan (1991). Cuenta con 28 ítems divididos en 7 dimensiones los cuales son Motivación Intrínseca al conocimiento, Motivación Intrínseca al logro, Motivación Intrínseca a las expectativas Estimulantes, Motivación Extrínseca-Regulación Identificada, Motivación Extrínseca-Regulación Introyectada, Motivación Extrínseca-Regulación Externa y Amotivación.

Es un cuestionario de medida tipo Likert con puntuaciones del 1 hasta el 7 (No se corresponde en absoluto, Se corresponde muy poco, Se corresponde un poco, Se corresponde medianamente, Se corresponde bastante, Se corresponde mucho y Se corresponde totalmente).

La aplicación es colectiva, individual y auto aplicable con un tiempo promedio de 20 minutos.

Los resultados de la investigación, fueron las siguientes, en las evidencias relacionadas al constructo de la variable, a través del AFC, se llevó a cabo con los 7 factores ($X^2 = 1199.75$; $df = 329$; $p < .001$; $GFI = .87$; $NFI = .85$; $IFI = .89$; $CFI = .89$; $RMSEA = .06$ y $SRMR = .06$), por lo cual, para conseguir un mejor modelo se añadieron diez interacciones de errores estandarizados, obteniendo un ajuste más óptimo ($GFI = .91$; $NFI = .90$; $IFI = .93$; $CFI = .93$; $RMSEA = .05$ y $SRMR = .05$). Las cargas factoriales fueron mayor .50. Así mismo, los resultados de la consistencia interna del instrumento por alfa de Cronbach fueron entre .76 a .84, excepto la dimensión de regulación identificada que tuvo un valor por debajo menor .70. La confiabilidad del pretest fue entre .72 a .89 y del postest entre .82 a .92.

Se utilizó para la validez convergente la escala de Autoestima (Rosenberg, 1965) versión validada en Chile en una muestra de jóvenes, adultos y adultos mayores. (Rojas-Barahona et al. 2009). La prueba cuenta con 10 ítems, tiene 1 dimensión que es la autoestima y la escala de medición es tipo Likert con una puntuación que va de muy en

desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. En cuanto a los resultados vertidos en la investigación, en asimetría y curtosis de los ítems, al principio de evidenciaron desviaciones respecto de una distribución normal, de acuerdo con los valores de los errores típicos de ambas medias, se consideraron en un rango de normalidad ($a=-0,138$, $\text{error}=0,112$; $k=-0,439$, $\text{error}=-0,224$). Por otro lado en el AFC se observó agrupación de los ítems de la escala en dos factores, explicando el 51,718% de la varianza total. La consistencia interna de cada factor mediante alfa de Cronbach fue de 0,786.

En la validez divergente se utilizó la escala de Procrastinación ((Domínguez, Villegas y Centeno, 2014). La prueba tiene 12 ítems, siendo 2 sus dimensiones que son Autorregulación académica, Postergación de actividades, siendo la escala de tipo Likert con valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Los resultados de la investigación, fueron las siguientes, en el análisis factorial confirmatorio reveló una estructura bifactorial, con relación al análisis descriptivo de los ítems se confirmó que estos resultados presentan asimetría y curtosis dentro del rango +/- 1.5.

En cuanto a la confiabilidad se evidenció un alfa de Cronbach de .816 para la escala total, .821 para el factor de Autorregulación académica y Postergación de actividades con .752. La confiabilidad de los factores se estimó mediante el coeficiente omega obteniendo un indicador .829 en Autorregulación académica y de .794 en Postergación de actividades.

2.5. Procedimiento

Para la adaptación psicométrica de la Escala se obtuvo el permiso del autor para llevar a cabo la adaptación psicométrica de la escala (EME), pues la Comisión Internacional de los test (2014) señala que el investigador debe obtener el permiso total o parcial del autor. De igual modo, se identificó la definición de la variable Motivación Educativa y sus dimensiones. Así mismo, se procedió a la búsqueda de trabajos previos relacionados al tema de la prueba en estudio, hallándose resultados a nivel Internacional pero no a nivel Nacional, finalmente se revisaron las teorías relacionadas a la escala como la teoría general de Motivación de Abraham Maslow (1954), la teoría de Expectativas de Vroom (1964) que luego fue expandida por Porter y Lawler, por último se basaron en esta teoría para la creación de la escala que es la teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan (1991).

Siguiendo el orden de la investigación se subió la escala al drive donde cualquier estudiante pudo responder de manera libre la prueba para esta investigación, como no se lograba el objetivo, se decidió aplicar la prueba afuera de las universidades, posteriormente se revisará los criterios inclusión, exclusión.

La adaptación de la prueba se realizó mediante la validación de 4 jueces expertos en comprensión de ítems y propuestas de solución.

2.6. Métodos de análisis de datos

Se aplicó el cuestionario adaptado a una muestra de 370 participantes

Luego de obtener los documentos, se efectuará la depuración de los mismos, considerando el marcado incorrecto, datos personales incompletos o falta de respuestas. Después de emplear el software de hojas de cálculo de Microsoft Excel en el cual se tabularon los datos de la encuesta, luego se mandó al Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales versión 26 (SPSS v26) y al Analysis of Moment Structures Versión 26 (AMOS v26) en el cual se obtuvo los resultados.

AERA, APA & NCME (2014) refieren que “la validez es el grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionados con un uso específico” (p.14).

Bernal (2006) en relación a la confiabilidad señala que es la obtención de resultados similares en las puntuaciones en una misma muestra, cuando se la examina con los mismos cuestionarios en diferentes circunstancias.

Para obtener el máximo nivel cultural, lingüística, conceptual y métrica, la Comisión Internacional de Tests (ITC) propuso los lineamientos para la traducción y adaptación de pruebas (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

Se realizó el análisis preliminar del ítem para conseguir valores de asimetría y curtosis los que deben oscilar entre -1.5 y +1.5 para una normalidad univariada (Fernando & Anguiano-Carrasco, 2010). El método de extracción fue mediante el estimador robusto (MLM) (Satorra & Bentler, 2001).

De igual modo, mediante el R se realizó el AFC (Rosseel, 2012), para explicar la relación entre variables latentes con cada una de las variables observables (Salzar y Serpa, 2017). Los valores estadísticos tomados en cuenta son: el tamaño muestral ($\chi^2/df < 2$)

(Tabachnik y Fidell, 2007), el índice de bondad de ajuste ($GFI \geq .95$), índice de bondad de ajuste comparativo ($CFI \geq .90$), error de la media cuadrática de la aproximación ($RMSEA \leq .05$), raíz residual estandarizada cuadrática media ($SRMR \leq .05$) (Hu & Bentler, 1999).

Luego se examinó las evidencias de confiabilidad mediante el método de consistencia interna con el coeficiente alfa y omega, para valores aceptables si se obtiene un omega entre .70 y .90 (Campos-Arias & Oviedo, 2008).

Las fases para realizar el modelo se dividen en: especificación, es la primera fase donde como investigadores observamos la relación entre las variables observadas y las que no se pueden observar. Identificación, aquí se evalúan los parámetros del modelo, para saber si están en función con las varianzas y covarianzas. Estimación de parámetros, determinamos los valores, así como el error de medición. Evaluación de ajuste, es la exactitud del modelo para evaluar si es útil para el investigador. Reespecificación del modelo, se observa si el modelo que se escogió es el más adecuado, se puede añadir o eliminar parámetros para mejorar los resultados. Interpretación de resultados, ayuda al investigador para saber si el modelo es adecuado y se ajuste con la hipótesis establecida, por ende se termina así la investigación.

2.7. Aspectos éticos

Para el estudio, se tuvo en cuenta los aspectos legales y éticos propuestos por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010) siendo confirmar la regularidad del conocimiento científico, preservar y conservar los derechos así como la protección de los integrantes en la investigación. Por lo cual se debe citar los trabajos anteriores, no dirigir la información ni los datos obtenidos en el proceso. Del mismo modo se adjudicará los créditos a los autores utilizados en este trabajo.

III. RESULTADOS

3.1. Análisis preliminar de ítems de la Escala de Motivación Educativa

En la tabla 5, observamos los cambios realizados a la mayoría de los ítems para que tengan una mejor comprensión, estos tuvieron la ayuda de los jueces expertos. (Véase en el anexo 6)

En la tabla 6 se observan los cambios realizados a las opciones de respuesta para que tengan una mejor comprensión, contando con el apoyo de los jueces expertos.

Tabla 06

Adaptación de las alternativas de respuesta

Opción de respuesta original (Núñez et al., 2005)	Opción de respuesta versión adaptada
No se corresponde en absoluto	
Se corresponde muy poco	Nunca
Se corresponde un poco	Casi Nunca
Se corresponde medianamente	Regularmente
Se corresponde bastante	Casi Siempre
Se corresponde mucho	Siempre
Se corresponde totalmente	

Nota: Versión aceptada por el juicio de expertos

En la tabla 7 se obtuvo la validez de contenido, mediante el análisis de comprensión de ítems mediante la V de Aiken, siendo 4 jueces expertos que validaron la claridad de cada uno de ellos, para que los resultados sean válidos tienen que ser $>.80$ (Aiken, 1985). Las puntuaciones indican que la escala evidencia validez para medir la Motivación Educativa en universitarios.

Tabla 07

Validez de contenido por V-Aiken

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V
1	2	4	4	2	3.00	1.15	0.750	VALIDO
2	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
3	3	4	3	2	3.00	0.82	0.750	VALIDO
4	3	4	2	4	3.25	0.96	0.813	VALIDO
5	2	3	3	4	3.00	0.82	0.750	VALIDO
6	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
7	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
8	2	4	4	4	3.50	1.00	0.875	VALIDO
9	1	2	2	2	1.75	0.50	0.438	INVALIDO
10	3	4	3	2	3.00	0.82	0.750	VALIDO
11	3	4	2	4	3.25	0.96	0.813	VALIDO
12	2	4	3	3	3.00	0.82	0.750	VALIDO
13	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
14	3	4	4	3	3.50	0.58	0.875	VALIDO
15	2	4	4	4	3.50	1.00	0.875	VALIDO
16	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
17	3	4	3	2	3.00	0.82	0.750	VALIDO
18	3	4	1	4	3.00	1.41	0.750	VALIDO
19	2	4	3	4	3.25	0.96	0.813	VALIDO
20	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
21	3	4	4	4	3.75	0.50	0.938	VALIDO
22	3	4	4	3	3.50	0.58	0.875	VALIDO
23	3	4	3	4	3.50	0.58	0.875	VALIDO
24	3	4	3	2	3.00	0.82	0.750	VALIDO
25	3	4	1	4	3.00	1.41	0.750	VALIDO
26	2	4	3	3	3.00	0.82	0.750	VALIDO
27	3	3	4	4	3.50	0.58	0.875	VALIDO
28	3	4	4	2	3.25	0.96	0.813	VALIDO

En cuanto a la tabla 8, Con respecto a la asimetría y kurtosis existen ítems que están fuera del rango, esto quiere decir que no hay normalidad univariada. En cuanto a la normalidad multivariada esta fuera de lo permitido.

Tabla 08

Evaluación de la normalidad de la escala de Motivación Educativa

Ítems	gl	c.r.	kurtosis	c.r.
25.	2.56	20.104	6.058	23.787
18.	2.328	18.28	4.917	19.304
11.	1.251	9.825	1.125	4.418
5.	2.457	19.297	6.574	25.81
21.	-0.793	-6.226	-0.077	-0.303
14.	-1.33	-10.445	0.797	3.13
8.	-1.367	-10.736	1.384	5.433
1.	-0.28	-2.199	-1.001	-3.929
27.	-1.983	-15.574	4.334	17.018
20.	-0.618	-4.849	-0.307	-1.207
13.	-0.488	-3.834	-0.545	-2.139
7.	-1.308	-10.275	1.054	4.139
23.	-1.252	-9.832	0.953	3.742
16.	-1.081	-8.489	0.743	2.917
9.	-1.42	-11.153	1.421	5.579
13.	-1.373	-10.781	1.441	5.658
24.	-0.503	-3.95	-0.062	-0.245
17.	-0.329	-2.581	-0.153	-0.601
10.	-0.302	-2.374	-0.411	-1.613
4.	-0.33	-2.595	-0.377	-1.481
26.	-0.778	-6.11	0.212	0.833
19.	-0.787	-6.182	0.242	0.952
12.	-1.516	-11.907	2.389	9.381
6.	-1.47	-11.543	2.467	9.686
22.	-1.087	-8.533	0.746	2.931
15.	-0.837	-6.576	0.076	0.299
2.	-1.304	-10.24	1.836	7.21
Multivariate			249.702	60.687

Nota: gl= Asimetría

En la tabla 9, se evaluó la escala (EME), el cual consistió en un modelo oblicuo de 7 factores, los cuales son Motivación intrínseca al conocimiento, Motivación intrínseca al logro, Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, Motivación extrínseca-regulación identificada, Motivación extrínseca- regulación introyectada, Motivación extrínseca- regulación externa y Amotivacion, por lo cual presento un adecuado tamaño muestral χ^2 /gl con un puntaje adecuado de 0.537.

En el segundo modelo, se realizó un modelo de segundo orden, por lo cual χ^2/gl obtuvo un puntaje de 0.562.

Tabla 09

Índice de ajuste

Modelo	χ^2	gl	P	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA intervalo de confianza 90%	
									Li	Ls
Modelo 1	915.257	303	0	0.537	0.963	0.958	0.067	0.054	0.05	0.058
Modelo 2	1184.339	317	0	0.562	0.946	0.94	0.078	0.065	0.061	0.068

Nota: χ^2 : Chi cuadrado, gl: grados de libertad, χ^2/gl : Ajuste global, p: Significancia de ajuste, CFI: Índice de ajuste comparativo, TLI: Índice de Tucker-Lewis, SRMR: Índice de error de cuadrático medio, RMSEA: Error de aproximación cuadrático medio.

En la tabla 10, se observa para la Motivación Intrínseca al Conocimiento sus cargas factoriales fluctuaron entre 0.565 a 0.676, para la Motivación Intrínseca al logro los rangos fluctuaron de 0.561 a 0.656, en cuanto a la Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes los rangos fluctuaron de 0.574 a 0.722, seguidamente en Motivación Extrínseca-Regulación Identificada los rangos fluctuaron de 0.572 a 0.712, mientras en Motivación Extrínseca-Regulación Introyectada los rangos fluctuaron de 0.62 a 0.602, luego en Motivación Extrínseca-Regulación Externa los rangos fluctuaron de 0.374 a 0.789 y por último en Amotivación los rangos fueron de 0.466 a 0.815.

Tabla 10

Cargas factoriales

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
2.	0.565						
15.	0.678						
22.							
	0.676						
6.		0.561					
12.		0.656					
19.		0.585					
26.		0.597					
4.			0.574				
10.			0.586				
17.			0.667				
24.			0.722				
3.				0.572			
9.				0.689			
6.				0.641			
23.				0.712			
7.					0.62		
13.					0.539		
20.					0.531		
27.					0.602		
1.						0.354	
8.						0.684	
14.						0.789	
21.						0.716	
5.							0.815
11.							0.503
18.							0.466
25.							0.481

Nota: F1= Motivación Intrínseca al conocimiento, F2= Motivación Intrínseca al logro, F3= Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes, F4= Motivación Extrínseca-Regulación Identificada, F5= Motivación Extrínseca-Regulación, Introyectada, F6= Motivación Extrínseca-Regulación Externa y F7= Amotivación.

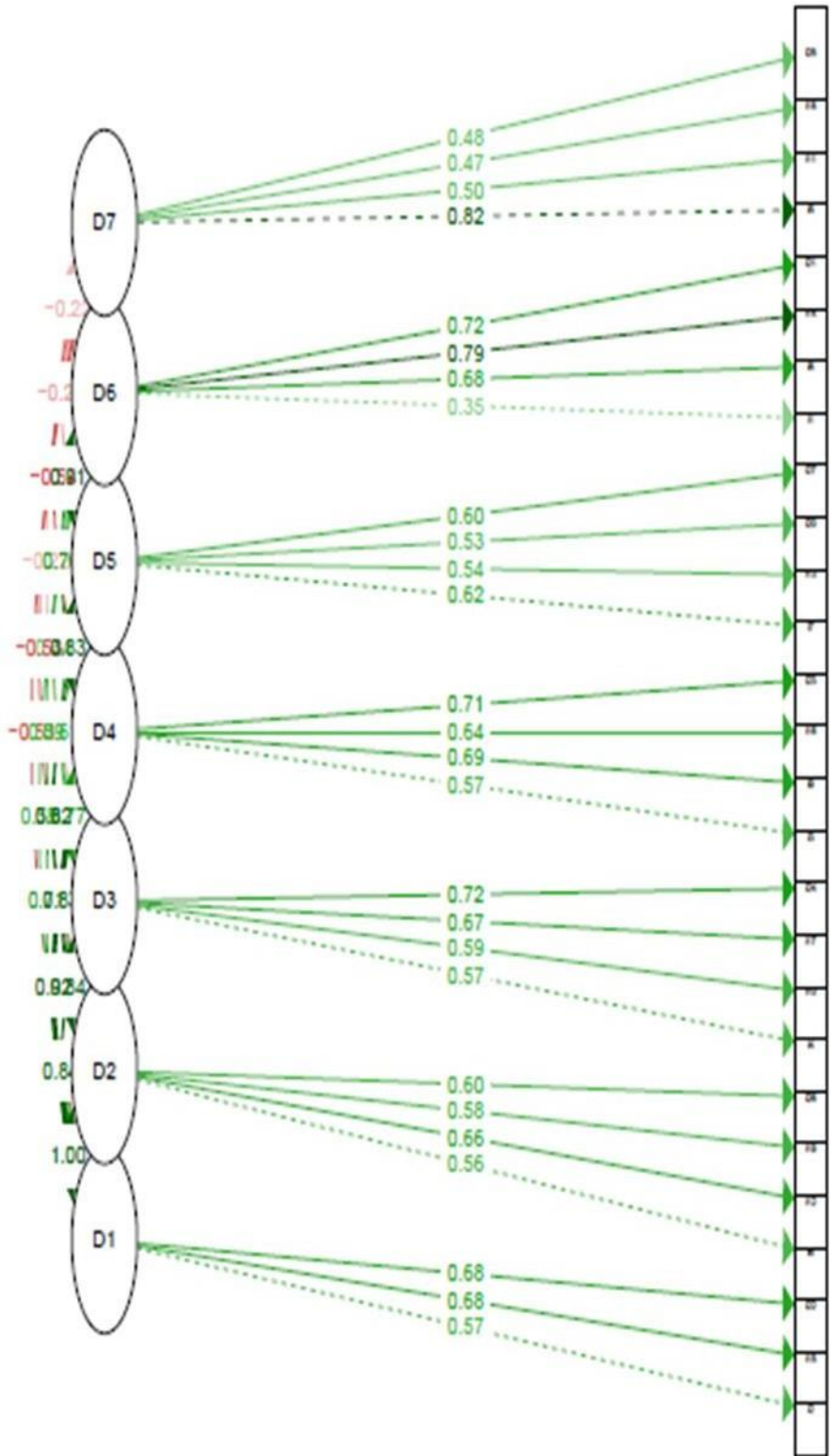
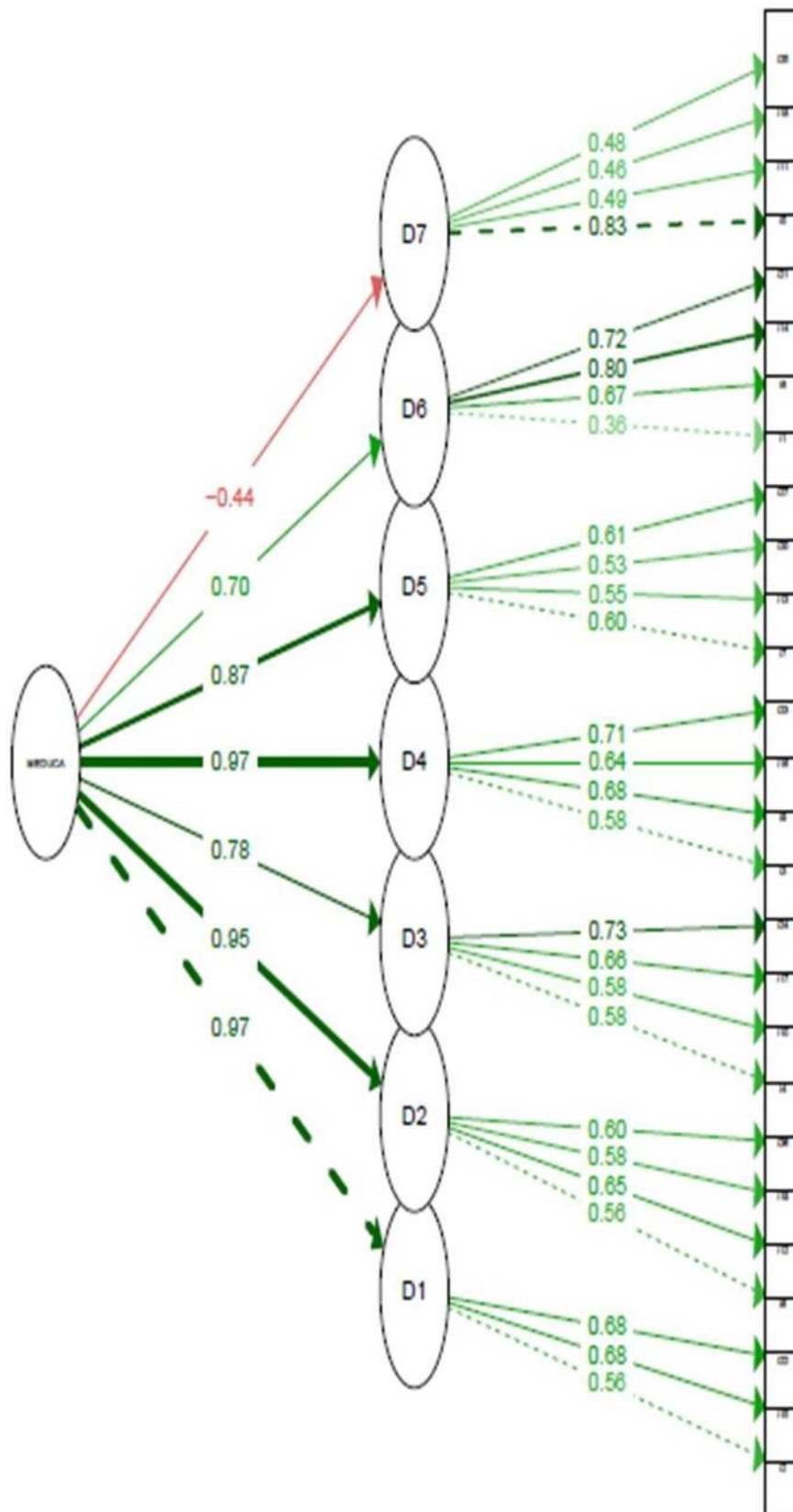


Figura I Modelo Oblicuo de 7 factores



Modelo II Modelo de Segundo Orden

En la tabla 11, de asimetría y kurtosis, se observa que los rangos más bajos están en la dimensión 5 con 0.667 en alfa y 0.662 en omega, por otro lado, los más altos en la dimensión 3 con los puntajes de 0.736 en alfa y en omega 0.733.

Tabla 11

Confiabilidad por el método de Consistencia interna

Modelos	Dimensiones	Ítems	A	Ω
	D1	2,15,22	0.672	0.676
	D2	6,12,19,26	0.691	0.692
	D3	4,10,17,24	0.736	0.733
	D4	3,9,6,23	0.732	0.75
	D5	7,13,20,27	0.667	0.662
	D6	1,8,14,21	0.680	0.74
	D7	5,11,18,25	0.684	0.661

Nota: α = coeficiente alfa, Ω = coeficiente en omega.

En la tabla 12, se observa, la variable de Motivación Educativa se relaciona con la variable divergente de Procrastinación Académica, por ende, hay una correlación estadísticamente significativa.

Tabla 12

Correlación entre las otras variables

		Correlaciones		
		VM	VA	VP
VM	Correlación de Pearson	1	.042	,397**
	Sig. (bilateral)		.426	.000
	N	370	370	370
VA	Correlación de Pearson	.042	1	.031
	Sig. (bilateral)	.426		.546
	N	370	370	370
VP	Correlación de Pearson	,397**	.031	1
	Sig. (bilateral)	.000	.546	
	N	370	370	370

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 13, Se logró obtener los baremos por cada dimensión.

Tabla 13

Categorías de las siete dimensiones de la Escala de Motivación Educativa (EME)

	Puntaje
Presencia de Motivación muy Bajo	Min - 93
Presencia de Motivación Bajo	94 - 102
Presencia de Motivación Alto	103 - 109
Presencia de Motivación Muy Alto	110 - Max

IV. DISCUSIÓN

La investigación se propuso adaptar la Escala (EME) en universitarios, encontrándose que los valores extraídos de la escala han sido adecuados en cuanto a la validez de constructo y fiabilidad comprobándose que es un instrumento válido y confiable que puede utilizarse para identificar el grado de motivación en estudiantes.

Por ello se tuvo presente que la Comisión Internacional de Test (ITC) fija las indicaciones para traducción y adaptación de test con el objetivo de mejorar el máximo nivel de equivalencia lingüística y cultural (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

Ante todo, se consideró las directrices establecidas y la importancia del constructo por tal motivo se formuló los objetivos del estudio, se empezó con la autorización al autor brindando su apoyo y aprobación para continuar la investigación.

Continuando con el proceso se realizó la primera adaptación lingüística en esta población tomando en cuenta la diferencia del lenguaje y la cultura del contexto. Así mismo se llevó a cabo mediante dos técnicas, en la primera se brindó el instrumento para que pase a juicio mediante 4 expertos, quienes eliminaron un ítem siendo el número nueve, resultando de 28 a 27.

La otra técnica fue mediante el focus group a través de 10 estudiantes que cumplían con los criterios, donde se preguntó si las preguntas eran comprensibles y las alternativas de respuesta, arrojando que no tuvieron ningún inconveniente en responder, en cambio, se evidenció que se debía modificar y adecuar lingüísticamente de la misma manera hacia las alternativas empezando de 7 a 5, quedando por último en: Nunca, Casi Nunca, Regularmente, Casi Siempre y Siempre.

Adicionalmente se obtuvieron los resultados de las cargas factoriales de la Escala (EME) en Motivación Intrínseca al Conocimiento los rangos fluctuaron de 0.565 a 0.676, para la Motivación Intrínseca al logro los rangos fluctuaron de 0.561 a 0.656, en cuanto a la Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes los rangos fluctuaron de 0.574 a 0.722, seguidamente en Motivación Extrínseca-Regulación Identificada los rangos fluctuaron de 0.572 a 0.712, mientras en Motivación Extrínseca-Regulación Introyectada los rangos fluctuaron de 0.62 a 0.602, luego en Motivación Extrínseca-Regulación Externa los rangos fluctuaron de 0.374 a 0.789 y por último en Amotivación los rangos fueron de 0.466 a 0.815.

Previamente, mediante el análisis factorial confirmatorio se evaluaron las evidencias de validez basada en la estructura interna de las puntuaciones de la Escala (EME) donde se comprobó la distribución de los 7 factores del instrumento, de la misma manera se hizo en las investigaciones anteriores (Becerra & Morales, 2015; Alonso et al., 2006; Núñez et al., 2005). Vallerand (1989), fue quien propone una escala, siendo la de Motivación Educativa que resulta que es lo que dirige y mantiene una conducta, pero se encuentra relacionada con el aprendizaje, la curiosidad, la perseverancia y el rendimiento.

Se evaluó dos modelos, el primero es un modelo Oblicuo de 7 factores, donde se obtuvo resultado adecuado, siendo ($\chi^2/g1=0.537$, CFI=0.963, TLI=0.958, SRMR=0.067, RMSEA=0.054) que tuvo similares resultados como el de Alonso et al., (2006) a excepción de que ellos para conseguir un mejor modelo añadieron errores estandarizados sobre distintos ítems. Así mismo también se realizó otro que es un modelo de segundo orden, resultando ($\chi^2/g1=0.562$, CFI=0.946, TLI=0.94, SRMR=0.078, RMSEA=0.065).

La correlación entre los factores es moderada encontrándose que la Motivación Educativa se relaciona con la variable divergente de Procrastinación Académica, por ende, hay una correlación estadísticamente significativa.

De igual manera mediante la consistencia interna se calculó la confiabilidad de las puntuaciones de la Escala EME a través del alfa de Cronbach y omega donde se observa que los rangos más bajos están en la dimensión 5 con $\alpha= 0.667$ y $\Omega= 0.662$, por otro lado, los más altos en la dimensión 3 con los puntajes de $\alpha= 0.736$ y $\Omega= 0.733$.

Se efectuaron los baremos percentiles de la escala, donde se observó las categorías e interpretaciones por cada dimensión.

En cuanto a las limitaciones de la investigación se menciona que los resultados se deben al tipo de muestreo (no probabilístico), considerando que en Lima existe elevada población de universitarios, siendo el 21,6 % del total (INEI,2017), por lo cual se recomienda realizar futuras investigaciones con una mayor diversidad y de distintas departamentos y regiones del Perú.

Por último, la meta fue adaptar la escala de Motivación Educativa en universitarios de Lima, obteniéndose evidencias de validez y confiabilidad adecuadas.

V. CONCLUSIONES

De acuerdo a los propósitos propuestos en la investigación, se concluyó:

- Se determinaron las características psicométricas de la Escala (EME), logrando una adecuación en universitarios de Lima, siendo un instrumento útil.
- La adaptación de la Escala resultó ser inteligible mediante el método la entrevista a los jueces expertos y 10 alumnos para la muestra del Focus Group.
- La escala resultó tener adecuadas evidencias empíricas de validez por estructura interna en el modelo Oblicuo Jerárquico de 27 ítems con 7 dimensiones ($\chi^2/gl=0.537$, CFI=0.963, TLI=0.958, SRMR=0.067, RMSEA=0.054) y el modelo de segundo orden ($\chi^2/gl=0.562$, CFI=0.946, TLI=0.94, SRMR=0.078, RMSEA=0.065).
- Las puntuaciones de la escala consiguieron niveles de confiabilidad adecuados mediante consistencia interna, con el alfa de Cronbach y omega, siendo los rangos más bajos en la dimensión 5 con $\alpha= 0.667$ y $\Omega= 0.662$, y los más altos en la dimensión 3 con los puntajes de $\alpha= 0.736$ y $\Omega= 0.733$.

VI. RECOMENDACIONES

Para empezar, proseguir con la línea de investigación psicométrica de la Universidad César Vallejo, al poder contar con más instrumentos adaptados en nuestro contexto.

Se plantea la idea de continuar el análisis psicométrico de la escala en distintas departamentos y regiones del Perú, para mejorar el modelo teórico y tener más revisiones a nivel nacional.

Así mismo utilizar otros métodos estadísticos para obtener resultados más eficientes.

Por último, evaluar en las futuras investigaciones la varianza factorial, pero desde las perspectivas de la diferencia de los grupos de universitarios: varones, mujeres, estudiantes de primer y último año, de universidades privadas y públicas, etc.

REFERENCIAS

- Ajello, A. (2013). La motivación para aprender. En C. Ponte corvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación*. (pp. 251-271). España: Popular.
- Alarcón, N. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú: Universitaria.
- Alonso, J., Lucas, J., Izquierdo, J., & Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391–398.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: *American Educational Research Association*.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.)*. Washington DC: British Library Cataloguing- in-Publication Data.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059.
- Becerra González, C. E., & Morales Ballesteros, M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. (Spanish). *Journal Educational Innovation / Revista Innovación Educativa*, 15(68), 135–153.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Estado de México: Pearson Educación.
- Bozeman, B., & Boardman, C. (2013). Academic Faculty in University Research Centers: Neither Capitalism's Slaves nor Teaching Fugitives. *The Journal of Higher Education*, 84(1), 88–120.
- Campo-Arias & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), pp. 831-839. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, USA: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Domínguez Lara, S. A., García, G. V., & Centeno Leyva, S. B. (2014). Procrastinación Académica: Validación De Una Escala en Una Muestra De Estudiantes De Una Universidad Privada. *Liberabit, 20*(2), 293–304.
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V., & Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo, 18*(55), 16-22.
- Gibb, Allan, and Paul Hannon. (2006). “Towards the Entrepreneurial University.” *International Journal of Entrepreneurship Education, 4* (1): 73–110.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación científica*. (6ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (24 de setiembre del 2016). Día de la juventud. Recuperado de: <https://gestion.pe/economia/peru-8-5-millones-jovenes-educacion-superior-144111>.
- Joan, P. & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo, 31*(1), 18 – 33.
- Kaufmann, A., & Tödtling, F. (2001). Science–industry interaction in the process of innovation: the importance of boundary-crossing between systems. *Research Policy, 30*(5), 791–804.
- Kelinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México DF, México: McGraw Hill.
- Koltko M. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow’s Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology by the American Psychological Association, 10*(4), 302–317.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernandez-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2004). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología, 30*(3), pp. 1151-1169. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>

- Málaga, J., Vera, G., Oliveros., R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Pensamiento y acción*. 5: 145 - 154.
- Marulanda, F.; Montoya, I. & Vélez, J. (2014). Teorías Motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento & Gestión*. Universidad del Norte.
- Maslow, A., (1954). *Motivation and Personality*. EE. UU: Haper & Row, Publishers.
- Miller, K. A., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17(2), 253.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Recuperado de <http://www.cop.es/pdf/dtyatest.pdf>
- Muñiz, J. (2014). El uso de los Test y Otros Instrumentos de Evaluación en Investigación. Comisión Internacional de los Test. *Consejo General de la Psicología*. España.
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Retos para la educación en América Latina. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/lima/work-areas/unidad-informacion-publica/office-news/informe-unesco-2019-los-retos-para-la-educacion-en-america-latina/>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89–100.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Ranking de los países más educados del mundo. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Pavlou, V. (2006). Pre-adolescents' Perceptions of Competence, Motivation and Engagement in Art Activities. *International Journal of Art & Design Education*, 25(2), 194–204.
- Pozo, A., Álvarez., Luengo, J. y Otero, U. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Rana, R. A., Mahmood, N., & Reid, N. (2015). Motivation and science performance: Influence on student learning in science. *Science Institute (Lahore)*, 27, 1445-1452.

- Rojas-Barahona, C. A., Zegers, B., & Förster, C. E. (2009). [Rosenberg self-esteem scale: validation in a representative sample of Chilean adults]. *Revista Medica De Chile*, *137*(6), 791–800.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. EE. UU: Princeton University Press.
- Vargas, C. S., & Barrientos, A. S. (2017). Análisis confirmatorio y coeficiente Omega como propiedades psicométricas del instrumento Clima Laboral de Sonia Palma. *Revista de Investigación en Psicología*, *20*(2), 377-388.
- Triyanto. (2019). The Academic Motivation of Papuan Students in Sebelas Maret University, Indonesia. *SAGE Open*, 1-7.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, *21*(3), 323–349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003–1017.
- Yong, B. C. S. (2009). Students' motivational orientations and their association with achievement in biology. *Brunei International Journal of Science & Math Education*, *1*(21), 56-64.

ANEXOS

Anexo 1:

Protocolo de la Escala de Motivación Educativa (EME)

Original

No se corresponde en absoluto 1	Se corresponde muy poco 2	Se corresponde un poco 3	Se corresponde medianamente 4	Se corresponde bastante 5	Se corresponde mucho 6	Se corresponde totalmente 7
--	------------------------------------	--------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?

1. Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2:

Protocolo de la Escala de Motivación Educativa (EME)

Nunca	Casi nunca	Regularmente	Caso siempre	Siempre
1	2	3	4	5

¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?

1. Porque sólo con secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3. Porque pienso que me ayudará a conocer mejor mi carrera.	1	2	3	4	5
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5
5. Siento que pierdo el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5
8. Para poder conseguir un buen puesto de trabajo.	1	2	3	4	5
9. Porque me permitirá encontrar un trabajo vinculado a mi profesión.	1	2	3	4	5
10. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5
11. Al iniciar la universidad estaba muy mortificado(a) ahora tengo dudas si debería continuar.	1	2	3	4	5
12. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5
13. Porque estar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5
14. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5
15. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5
16. Porque me ayudará a elegir mi área profesional.	1	2	3	4	5
17. Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5
18. No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5
19. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5
20. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5
21. Para que en el futuro tenga comodidades.	1	2	3	4	5
22. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
23. Porque me hará un buen profesional.	1	2	3	4	5
24. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes	1	2	3	4	5
25. No encuentro el sentido de ir a la universidad.	1	2	3	4	5
26. Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5
27. Porque quiero ser un profesional exitoso.	1	2	3	4	5

Anexo 3:

Protocolo de la Escala de Autoestima de Rosenberg

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	1	2	3	4
2	Creo que tengo un buen número de cualidades.	1	2	3	4
3	En general, me inclino a pensar que soy un(a) fracasado(a). *	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de gente.	1	2	3	4
5	Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mi. *	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mi mismo(a). *	1	2	3	4
7	En general, estoy satisfecho(a) conmigo mismo(a).	1	2	3	4
8	Desearía valorarme más a mí mismo(a). *	1	2	3	4
9	A veces me siento verdaderamente inútil.	1	2	3	4
10	A veces pienso que no soy bueno(a) para nada.	1	2	3	4

Anexo 4:

Protocolo de la Escala de Procrastinación Académica

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	2	3	4	5
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. *	1	2	3	4	5
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	1	2	3	4	5
4	Asisto regularmente a clase. *	1	2	3	4	5
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	1	2	3	4	5
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	1	2	3	4	5
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	1	2	3	4	5
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. *	1	2	3	4	5
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema esta aburrido *	1	2	3	4	5
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. *.	1	2	3	4	5
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. *	1	2	3	4	5
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. *	1	2	3	4	5

Anexo 5:

**ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME) EN
UNIVERSITARIOS DE LIMA.**

(Cossio Rios, Ljubisa

Alejandra) Asesor: Rodas Vera

Nikolai Martin

Ciclo: _____

Tiempo: () Primer año () Ultimo año

Carrera: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Universidad:

1. ¿Consideras que hay una o más preguntas que no son comprensibles?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

2. ¿Consideras que una o más preguntas resultan repetitivas dentro del cuestionario?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

3. ¿Crees que el cuestionario es comprensible en su totalidad?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

4. ¿Las opciones de respuesta son comprensibles para ti?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

5. ¿Crees que las preguntas del cuestionario son suficientes?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

6. ¿Hay algún término o palabra que no hayas comprendido bien?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

7. ¿Las preguntas del cuestionario te resultan interesantes de responder?

SI	NO	¿Cuál es?
----	----	-----------

Anexo 6:

Tabla 05

Adecuación Lingüística de los ítems

Ítems	Ítem original	Ítem modificado
1	Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado.	Porque sólo con secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.
2	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.
3	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	Porque pienso que me ayudará a conocer mejor mi carrera.
4	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.
5	Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	Siento que pierdo el tiempo en la universidad.
6	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.
7	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.
8	Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	Para poder conseguir un buen puesto de trabajo.
9	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	Se eliminó este ítem
10	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	Porque me permitirá encontrar un trabajo vinculado a mi profesión.
11	Por el placer de leer autores interesantes.	Por el placer de leer autores interesantes.

12	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	Al iniciar la universidad estaba muy mortificado(a) ahora tengo dudas si debería continuar.
13	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.
14	Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	Porque estar en la universidad me hace sentir importante.
15	Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.
16	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.
17	Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	Porque me ayudará a elegir mi área profesional.
18	Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.
19	No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.
21	Para demostrarme que soy una persona inteligente.	Para demostrarme que soy una persona inteligente.
22	Para tener un sueldo mejor en el futuro.	Para que en el futuro tenga comodidades.
23	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.

24	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	Porque me haré un buen profesional.
25	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes
26	No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	No encuentro el sentido de ir a la universidad.
27	Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.
28	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	Porque quiero ser un profesional exitoso.

Nota: Versión aceptada por el juicio de expertos