



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho, 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Rivera Parco, Julia Rosa (ORCID: 0000-0002-5892-7154)

**ASESORA:**

Mg. Mori Sánchez, María del Pilar (ORCID: 0000-0003-2867-5926)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención Integral del infante Niños y Adolescentes

LIMA - PERÚ

2021

## **Dedicatoria**

Dedicado al Creador, quien me obsequió la vida para hacer de ella un instrumento de servicio a los demás.

## **Agradecimiento**

Agradezco a mi esposo y a mis hijos por su apoyo y amor para culminar el presente trabajo.

## Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población muestra muestreo y unidades de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimientos	24
3.6. Método de análisis de datos	24
3.7. Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	26
V. DISCUSIÓN	29
VI. CONCLUSIONES	33
VII. RECOMENDACIONES	34
REFERENCIAS	35
ANEXOS	43

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Características sociodemográficas de la población	19
Tabla 2. Análisis de correlación entre motivación académica y autoestima	26
Tabla 3. Análisis de correlación entre motivación académica intrínseca y autoestima	26
Tabla 4. Análisis de correlación entre motivación académica extrínseca y autoestima	27
Tabla 5. Análisis de correlación entre desmotivación académica y autoestima	27

## Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación que existe entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ayacucho. El tipo de estudio fue básico y diseño no experimental, correlacional, siendo la muestra 197 estudiantes de secundaria. Los instrumentos empleados fueron la Escala de motivación académica de Vallerand et al (1993) adaptado en Perú por Vílchez (2020) y el Inventario de autoestima de Coopersmith (1965) adaptado a Perú por Hiyo (2018). Los resultados indican la existencia de la relación directa fuerte y significativa entre las variables motivación académica intrínseca y autoestima; de la misma forma se determinó la existencia de relación directa moderada entre motivación académica extrínseca y autoestima; inclusive se determinó la existencia de relación negativa moderada y significativa entre desmotivación académica y autoestima. En conclusión, el estudio halló la existencia de relación directa moderada y significativa entre motivación académica y autoestima en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho

Palabras claves: Motivación académica, autoestima, estudiante

## **Abstract**

The objective of the study was to determine the relationship between academic motivation and self-esteem in high school students from an educational institution in Ayacucho 2021. The type of study was basic with a non-experimental, cross-sectional and correlational design; the sample being 197 high school students. The instruments used were the Academic Motivation Scale by Vallerand et al (1993) adapted in Peru by Vílchez (2020) and the Coopersmith Self-Esteem Inventory (1965) adapted to Peru by Hiyo (2018). The results indicated the existence of a strong and significant direct relationship between intrinsic academic motivation and self-esteem; was determined similarly, the existence of a moderate and significant direct relationship between extrinsic academic motivation and self-esteem; and determining the existence of a moderate and significant negative relationship between academic demotivation and self-esteem. In conclusion the study found the existence of a moderate and significant direct relationship between academic motivation and self-esteem in high school students from a public educational institution in Ayacucho.

*Keywords:* motivation, academic, self-esteem, students

## I. INTRODUCCIÓN

La esfera académica aspecto importante en el desarrollo escolar de los estudiantes ya que permite la adquisición y manejo de información pertinente acorde a su etapa de desarrollo, que dependiendo de la performance expresada en el desempeño académico y el aprendizaje genera impacto en la autoestima de los estudiantes (Ventura et al, 2018). La autoestima al ser dinámica puede potencializarse como debilitarse, empobrecerse y hasta desintegrarse a causa de su desempeño en el aprendizaje, afectando sus componentes cognitivo, afectivo y social, originando problemas de valoración personal en los estudiantes (Estrada et al, 2019). Por otro lado, la baja autoestima a nivel de contexto escolar está vinculada a diversos factores o determinantes como el desarrollo, la edad, la violencia y la familia, pero principalmente a la falta de motivación académica, sea intrínseca o extrínseca (Diaz et al, 2018).

Existen diversos estudios a nivel global, mostrando las exigencias paternas a nivel académico a cumplir, basada la exigencia en parámetros normativos mas no motivacionales de corte académico, estimándose que el 20% de adolescentes en el mundo presentan baja autoestima e inseguridad generando problemas académicos y de salud mental (Organización de las Naciones Unidas, 2018). Respecto al acoso escolar en aula a través de agresiones verbales se ha tornado en un factor de atentado contra la autoestima en los estudiantes, afectando su motivación académica intrínseca, es así como, a nivel mundial, las estadísticas muestran que 32% de adolescentes varones y 28% de mujeres, sufren de baja autoestima y problemas en los estudios a causa del acoso (UNESCO, 2018).

Asimismo, en España, un estudio con adolescentes entre 12 y 14 años se encontró que 19.4% presentaron autoestima baja, inseguridad y preocupación por los estudios, frente a los adolescentes entre 15 y 19 años, quienes su baja autoestima estaba vinculada a la preocupación por su imagen corporal, pasando la preocupación por la performance académica a un segundo plano (Instituto de Investigación y Atención Primaria Jordi Gol, 2018). Como se observa, la autoestima en los adolescentes con menor edad se vinculaba a falta de éxito en la esfera



académica, quienes posiblemente no accedían a recibir motivación de padres y docentes, percibiendo sólo las exigencias de ellos y del entorno educativo.

En América Latina, revelaron que, en Ecuador, 30% de adolescentes presentaba baja autoestima, la cual estaba vinculada a la falta de motivación académica (Montesdeoca y Villamarín, 2017). En México, 2.5 millones y 9.9 jóvenes entre los 12 y 16 años sufren de baja autoestima a causa de problemas en los estudios, sintiendo que no tienen motivación personal o de sus padres para mejorar en ello (Asociación Psicoanalítica Mexicana, 2018). En el mismo país, a nivel escolar, la Encuesta de Nacional de Empleo y Ocupación (ENOE – 2018), 1.1 millones de adolescentes no asisten a la escuela, donde el 21.8% han aprobado algún grado y 13.2% presenta secundaria incompleta, la razón por la que no han avanzado se centra en la baja autoestima vinculada a la falta de motivación y apoyo del contexto educativo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México, 2019).

A nivel nacional, en el año 2020, como en todos los países la situación de la pandemia, el aislamiento y el confinamiento en el grupo de escolares peruanos conllevó asumir un nuevo sistema de aprendizaje y de relaciones escolares (Ministerio de Salud, 2020). En el marco del desarrollo del desenvolvimiento escolar, en el último trimestre del año 2020, la población nacional de adolescentes entre 12 y 16 años, el 79.1% estaba matriculado en algún grado escolar de secundaria, proporcionándose clases de manera virtual. Sin embargo, la tasa de asistencia a clases se vio mediatizada negativamente a causa de que aun estando matriculado no recibió clases virtuales todo el tiempo el 60.7% por problemas de señal, porque no tenía equipo tecnológico, por problemas económicos que no permitía adquirir un equipo tecnológico, por dictarse en español y no en lengua materna.

Inclusive el 10.7% no lo hizo porque no le interesaba o porque se sacaba bajas notas, aspectos que atentaron contra el aprendizaje, la desvalorización y el conformismo personal como estudiante perteneciendo a la brecha de exclusión educativa (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). Otro aspecto que

afectaba su autoestima en situación de la pandemia fue la presencia de enfermedad crónica permanente donde el 14.5%, quienes accedían por el sistema remoto de manera intermitente a clases conllevando a no entender la información, desvalorizándose como estudiante; en el último trimestre de 2020, el 9.7% de adolescentes entre 14 y 17 años no estudiaba ni trabajaba, manifestando que no tenían oportunidades, manifestando desvalorización personal (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021).

A nivel de institución educativa pública, pese al aislamiento y confinamiento en el cual los estudiantes se encuentran, participando en las clases de manera remota, percibiéndose en los estudiantes de secundaria equivocaciones en la presentación de tareas en el 25% de ellos; situaciones de convivencia en un clima alterado en casa, afectando ello al 33% de los estudiantes, acoso escolar mediado por los aparatos móviles, representado en insultos de parte de los compañeros 39%, así como burlas 59%. Todo ello, afecta la estima de los estudiantes (Fuente: Departamento psicopedagógico – Institución Educativa Pública – 2021). Ante la problemática de la autoestima, la motivación académica como fuerza orientadora hacia el logro académico, brinda fortaleza luego del objetivo logrado, pudiendo tornarse en un ente rector de apoyo a la autoestima (Bruno et al., 2020).

En vista a lo investigado anteriormente, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación que existe entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021? El estudio resulta un aporte significativo considerando que se analizó la forma cómo se presentó la motivación académica y autoestima en un grupo de estudiantes de secundaria, cuyos resultados contribuyeron con caracterizar aquellos aspectos predominantes de la motivación académica percibida, explicando el nivel de autoestima obtenido por ellos, lo cual fue contrastado con estudios previos y aquellas teorías vigentes que fundamentan ambas variables establecidas en la literatura académica. La contribución teórica que devengan de los hallazgos permitió iniciar una línea de estudios que amplíen, corroboren o desestimen aquellos resultados obtenidos en el presente estudio.

Por otro lado, la asociatividad identificada entre ambas variables considerando el momento de pandemia en que los estudiantes viven el cual ha modificado la situación de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que el confinamiento permanece y aquellos factores que pueden determinar la autoestima se producen en ese contexto. Los alcances del estudio y los hallazgos en los cuales se sustente contribuyeron con el trazado de lineamientos para planificar y desarrollar programas de intervención precisos y eficientes que generen y fortalezcan la autoestima, con la visión de instaurar acciones de empoderamiento personal en los estudiantes, con el apoyo de programas de motivación académica que desarrollen un adecuado y asertivo comportamiento de los estudiantes, así como mejores situaciones de aprendizaje y desempeño académico basado en la seguridad personal.

Desde la perspectiva de la institución educativa, los hallazgos permitieron, planificar un programa de desarrollo de la autoestima que brinde conocimiento y genere conciencia en docentes como en padres de familia de la importancia de la autoestima y la motivación académica en el contexto escolar, familiar y lo relacionado que se encuentra a la situación académica. Ello apoyará el desarrollo de una cultura de la estima personal, que propicie la disminución de comportamientos y actitudes que atenten contra el desarrollo biopsicosocial en los estudiantes. Además, a través de dicho programa la acción conjunta de padres, docentes y directivos se transforma en una guía para la comunidad educativa en pos de la mejora de la visión personal, así como de la motivación favorable incidiendo en un mejor desenvolvimiento académico de los estudiantes.

Por ese motivo, se estableció como objetivo general determinar la relación que existe entre la motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021. Los objetivos específicos fueron a) determinar la relación que existe entre motivación intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021; b) determinar la relación que existe entre motivación extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021; c) determinar la relación que existe entre desmotivación y

autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021.

Por esa razón se desprendió la hipótesis general existe relación significativa entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021. Por lo tanto, sus hipótesis específicas fueron a) existe relación significativa entre motivación intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021; b) existe relación significativa entre motivación extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 2021; c) existe relación significativa entre desmotivación y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho 202

## II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional sobre las variables en estudio, fue posible referir estudios internacionales como el de Corredor y Balley (2020) en Colombia, desarrollaron la investigación cuyo fin fue relacionar motivación escolar y rendimiento académico en estudiantes. El estudio de enfoque cuantitativo se trabajó con 31 estudiantes. Empleando para el estudio el cuestionario de motivación escolar y el promedio de las actas de rendimiento académico anual. Los hallazgos mostraron alta motivación extrínseca y baja motivación intrínseca; asimismo, se percibió un rendimiento académico bajo. Se halló relación positiva moderada y significativa entre motivación extrínseca y rendimiento académico; la relación encontrada fue positiva baja y significativa entre motivación intrínseca y rendimiento académico. El estudio concluyó relación entre motivación baja significativa positiva con el rendimiento académico, indicando que, ante la baja motivación escolar, el rendimiento era bajo.

Noriega, Herrera, Montenegro y Torres (2020), efectuado en Panamá, cuyo propósito fue determinar la asociación entre autoestima, motivación y resiliencia en escolares panameños. La metodología planteada fue de diseño no experimental, transversal y correlacional, participando 568 estudiantes y 11 docentes. Se evaluó a los escolares mediante la Prueba de autoestima escolar, el Cuestionario de motivación escolar y la Escala de resiliencia; a los docentes con la prueba de expectativas y actitudes motivacionales docentes, para el rendimiento las puntuaciones obtenidas en la Prueba TERCER. Los resultados mostraron que relación entre autoestima y motivación considerando los factores género, rendimiento académico y tipo de escuela, además la resiliencia se encuentra relacionada con la autoestima. Concluyéndose la existencia de relación entre autoestima con motivación, así como con la resiliencia en los escolares.

Rossi, Trevisol, dos Santos, Dapieve y Von Hohendorff (2020) en Brasil, realizaron la investigación cuyo objetivo fue determinar la asociación entre la autoeficacia percibida y motivación académica en adolescentes de educación media. La metodología planteada fue de diseño no experimental, transversal, correlacional participando 296 estudiantes. Se empleó para la evaluación la Ficha sociodemográfica, la Escala de motivación académica y la Escala de autoeficacia

percibida. Los hallazgos evidenciaron la existencia de relación entre autoeficacia y motivación intrínseca e inversa con la motivación extrínseca. No se halló diferencia en autoeficacia percibida como en motivación académica considerando la edad, sin embargo, se halló respecto al sexo, donde las medias de los varones eran mayores en autoeficacia, y motivación en las mujeres.

Honorato, González, Ruiz y Andrade (2019) en México, quienes realizaron el estudio cuyo objeto fue identificar la desesperanza como predictor de la autoestima en población adolescente con y sin riesgo suicida. La metodología planteada fue a través de un diseño no experimental, transversal y correlacional participando 74 adolescentes. Los instrumentos para la evaluación fueron la Escala de riesgo suicida, Escala de autoestima y Escala de desesperanza. Los resultados mostraron que la desesperanza predice el riesgo suicida, sin embargo, no la autoestima, demostrándose relación positiva alta y significativa entre desesperanza y riesgo suicida e inversa entre desesperanza y autoestima.

Usán (2018) en el contexto español, realizó el estudio cuyo propósito fue determinar la asociación entre motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en escolares. La metodología empleada fue de diseño no experimental, transversal y correlacional, participando 3512 estudiantes. Los instrumentos fueron Escala de motivación académica, Escala de inteligencia emocional (TMMS 24) y las calificaciones promedio de los estudiantes. Los resultados demostraron la relación entre motivación intrínseca e inteligencia emocional; por otro lado, la motivación intrínseca y la desmotivación fueron predictores del rendimiento académico; sin embargo, la motivación intrínseca se relacionó con la motivación académica de manera positiva alta y significativa, mientras que la extrínseca fue baja positiva y significativa. El estudio concluyó la existencia de relación moderada positiva y significativa indicando que, ante una moderada motivación, la inteligencia emocional se desarrolla de manera moderada, así como el rendimiento escolar.

Fernández (2020) determinó la vinculación entre autoestima y rendimiento académico en escolares de Tarapoto. La metodología del estudio fue de diseño

transversal, no experimental y correlacional, participando 84 estudiantes. Para la medición se empleó el Inventario de Coopersmith y los promedios generales para el rendimiento académico. El estudio evidenció que los estudiantes se orientaron hacia una autoestima media alta y el rendimiento académico de logro esperado, concluyéndose que la autoestima se asociaba con el rendimiento académico de manera directa, alta y significativa, indicando que a mayor grado de autoestima, mayor era el rendimiento académico.

Estrada, Mamani y Arrunátegui (2019), efectuaron el estudio cuyo objetivo fue determinar la concomitancia entre clima social escolar y autoestima de los estudiantes de secundaria en Puerto Maldonado. La metodología empleada fue de diseño no experimental, transversal y correlacional, participando 140 estudiantes. La medición fue mediante la administración de la Escala de clima social escolar y el Inventario de autoestima. Los hallazgos evidenciaron que el clima social escolar fue de nivel medio y la autoestima a nivel media alta, concluyéndose la alta correlación, directa y significativa entre el clima social escolar y la autoestima, indicando que, ante un favorable clima social escolar, la autoestima es alta.

Ferreyros (2019) realizó el estudio cuyo fin determinar la asociación entre comunicación familiar y autoestima en estudiantes de secundaria de la ciudad de Puno. La metodología empleada fue de diseño transversal, no experimental y correlacional, participando 274 estudiantes de secundaria. Se realizó la medición mediante el Cuestionario de comunicación familiar y el Inventario de autoestima. Los hallazgos permitieron evidenciar la existencia de relación alta directa y significativa entre comunicación familiar y autoestima, indicando que a mejor comunicación más alto grado presenta la autoestima cognitiva, afectiva y social.

Arana (2018) realizó el estudio cuyo propósito fue determinar la vinculación entre autoestima y rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria en Amazonas. La metodología empleada fue de diseño transversal, no experimental y correlacional, participando 127 estudiantes. La medición fue a través del Inventario de autoestima y los promedios de las calificaciones generales en las diferentes materias. Los resultados mostraron que los estudiantes se orientaban hacia la

autoestima alta y el rendimiento académico en el nivel logrado. Concluyéndose la existencia de asociación directa positiva y alta entre autoestima y rendimiento académico, indicando que, a mayor autoestima, mayor rendimiento académico.

Mata (2018) efectuó la investigación cuyo propósito fue determinar la asociación entre clima familiar y motivación escolar en estudiantes de secundaria en Lima. La metodología del estudio fue de diseño no experimental, transversal y correlacional participando 108 estudiantes. La medición se efectuó empleando el Cuestionario de clima familiar y la Escala de motivación escolar. Los hallazgos evidenciaron la asociación alta, directa y significativa del clima familiar con la motivación escolar, incidiendo en la motivación intrínseca, extrínseca e inversa en la motivación. El estudio concluyó la existencia de asociación directa alta y significativa entre clima familiar y motivación escolar, señalando que, a mejor clima, la motivación actúa de manera efectiva en los estudiantes.

Respecto a la variable motivación académica ha sido interés de diversos investigadores investigarla, los mismos que en función a los hallazgos y los lineamientos teóricos, han brindado diferentes definiciones. Es conceptualizada como la contribución positiva al proceso y calidad del aprendizaje de parte de los estudiantes orientando la fuerza con la cual asumen un compromiso para con el estudio (Baker, 2014). Así también como aquella fuerza que se revela como predictora del ajuste académico en sus diferentes niveles educativos (González, 2017). Otra conceptualización del constructo, la señalan como aquella energía que orienta la acción del comportamiento dirigida hacia una meta (Vallerand y Bissonette, 1992), con la finalidad de obtener resultados (Sánchez y Terán, 2017).

Desde la perspectiva de meta académica, es definida como habilidades percibidas por los estudiantes sustentados en sentimientos y creencias que orientan el impulso de lograr la meta académica (Chambi, 2018). Bajo la misma visión de Vallerand y Bissonette (1992) y Vallerand (1997), la motivación académica es definida como aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica pudiendo asumir posiciones de



intrínseca, extrínseca o de desmotivación (Bruno et al, 2020). Como se observa, la motivación es percibida como aquella fuerza personal que direcciona de modo persistente orientando patrones de comportamiento dirigida hacia una meta académica en los estudiantes.

Por otro lado, la teoría que explica la motivación académica es la orientada al logro de Mc Clelland, entendido como un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación orientado hacia una meta y al logro de ella (Meece et al, 2006). Estas se basan en un proceso organizativo de la propia conducta del estudiante en base a aproximaciones, implicancias con la actividad y evaluación de la realización de esta en el contexto de logro. Estas se dividen en orientación al logro del aprendizaje y evitación del no aprendizaje como meta general de aprendizaje y aquellas cuya finalidad están orientadas al logro de rendimiento y evitación de la tarea, sustentadas en la meta general de rendimiento (Elliot y Mc Gregor, 2018). Ambas tienen su propio sistema organizativo, acorde al objetivo o meta que pretende llegar vinculado al aspecto académico, cuya finalidad es consolidar el logro académico a través del fortalecimiento de la motivación.

Estudiantes con motivación orientado al logro de aprendizaje, busca aprender, comprender y dominar la información, empleando criterios autorreferenciales de comprensión inferencial y valorativa de contenidos, mientras que estudiantes que se orientan a la evitación del no aprendizaje trata de evitar situaciones de no comprensión, así como la falta de comprensión, buscando que subsanarlas. En el caso de los estudiantes orientados al rendimiento su motivación es obtener buenas calificaciones, compitiendo a través de ello con los compañeros pretender el reconocimiento externo. Mientras que estudiantes con evitación de la tarea trata de evitar exigencias, juicios negativos de los padres y docentes, así como críticas por su desenvolvimiento académico, buscando no sentirse inferior o parecer poco inteligente.

La teoría del interés se sustenta en dos vertientes (Schaufeli, 2016), la primera es la teoría del interés personal, centrado en la propia persona, siendo un interés sustentado en la valoración y conocimiento de temas que hacen que el

estudiante decida implicarse en sus diferentes actividades (Boekaerts y Boscolo, 2015). Ello se da por tres componentes: el primero es el disfrute del estudiante, activación de procesos neurológicos activadores e implicación en la tarea de modo consciente; el segundo es el valor que el estudiante asigna al tema; y, el tercero es la motivación y el resultado intrínsecos de lo aprendido por el propio estudiante (Tracey et al, 2015). La segunda vertiente es el interés situacional, centrado en el objeto, causando relevancia las características de las tareas que despiertan el interés del estudiante, equivaliendo ello a que las señales contextuales activan emocionalmente el interés y conlleva asumir una actividad en específico (Mitchell, 2013)

Otra teoría es la de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), la cual explica que motivación, bienestar y desarrollo personal en función a aspectos como personalidad y autorregulación del comportamiento (Deci y Ryan, 2008), detallando que la persona es un ente activo que interactúa con el ambiente de modo natural, innato y constructivo, desarrollando en un sentido unificado de sí mismo (Deci y Ryan, 2000). Sin embargo, este desarrollo no es lineal, al existir factores sociales y contextuales que bien ayuden o no el desarrollo y el bienestar (Ryan y Deci, 2002). Los autores postularon que la existencia de necesidades psicológicas básicas, inherentes al ser humano y vinculadas al desarrollo y bienestar, se tornan en elementos básicos de carácter universal e innato (Deci y Ryan, 2011), las cuales se vuelven experiencias psicosociales inherentes al desarrollo propio de las personas en pos de lograr bienestar (Sheldon, 2011).

Para los autores existen tres necesidades básicas: autonomía, implica que la conducta es autodeterminada por el propio sujeto, considerando que los intereses, preferencias, expectativas y anhelos guían la toma de decisiones para participar o no de determinada o determinadas actividades en particular (Deci y Ryan, 2002); la segunda es la competencia, la que implica el ejercicio las capacidades propias para establecer interacciones eficaces con el medio ambiente, aludiendo a la búsqueda de retos mediatizando las habilidades o capacidades, tornándose en relevante el sentido de efectividad que experimenta el individuo en las experiencias de vida (Ryan y Deci, 2002). La tercera es la relación, donde los

vínculos interpersonales y aquellos lazos afectivos significativos permiten el vínculo con otras personas, experimentando el sentido de comunión que permite el desarrollo vincular cercano con otras personas (Deci y Ryan, 2000; Deci y Ryan, 2008).

La satisfacción de ellas conlleva a la motivación intrínseca, la misma que tiene un fin en sí misma, disfrutable e interesante, proviniendo ella de sentirse autónomo, competente y bajo el apereamiento y vivencia de establecer vínculos saludables con las personas, donde satisfecas inciden en la motivación intrínseca, realizando actividades en solitario (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, Reeve, 2010; Vansteenkiste, 2010; Deci y Ryan, 2012, Deci y Ryan, 2015). Por otro lado, la motivación extrínseca, se efectúa por alguna incidencia del contexto, expresada en incentivos y consecuencias, es decir el comportamiento se ejecuta por algún motivo ajeno, sin embargo, alude al grado de autodeterminación del sujeto en la decisión de ejecución de la conducta, regulando su comportamiento, donde intervienen elementos de la socialización (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2002; Deci y Vansteenkiste, 2004).

Como se observa, esta teoría propone un enfoque conceptual multidimensional, que distinguen a las formas de motivaciones existentes, donde el grado de autonomía permite la regulación del comportamiento (Ryan y Deci, 2017; Bruno et al, 2020). Por otro lado, en base esta teoría se desarrolló el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca, describiendo este modelo la forma que actúa en el nivel global, vinculado con la personalidad del sujeto, mediante la cual entabla interacción con el ambiente, mediando la personalidad la interpretación, iniciación y regulación de los comportamientos Vallerand, 1997, citado en Bruno et al, 2020). En el nivel global, el sujeto desarrolla aquella motivación general interactuando con el contexto considerando lo intrínseco, extrínseco o desmotivado (Vallerand, 1997, citado en Bruno et al, 2020).

El segundo es el contextual, el cual emerge de la actividad educativa, donde los factores inherentes a cada dominio ejercen gran influencia; está vinculado a escenarios académicos como en otros (Blais et al, 1990). En el nivel contextual los

individuos desarrollan motivación estable considerando los factores sociales acorde a cada contexto. El tercero es el situacional, los cuales son temporales, concretos y específicos, siendo ello más inestable, variable y acorde a cada actividad particular (Lavigne y Vallerand, 2010; Bruno et al, 2020; Núñez y León, 2018). La motivación se da a partir de deseos aprendidos da lugar a la existencia de motivaciones diferentes, las cuales evolucionaron hasta distinguir tres dimensiones (Deci y Ryan, 2015; Núñez, 2019). La primera es motivación intrínseca, es el polo de mayor autodeterminación (Bruno et al, 2020).

La motivación intrínseca implica aprender por satisfacción información nueva comprendiendo la actividad académica, en base a experiencias estimulantes y excitantes por aprender basadas en el interés personal, indicando autodeterminación (Vallerand, et al, 1989; Vallerand, 1997; Bruno et al, 2020; Núñez, 2019). La segunda es motivación extrínseca, implicando el empleo de contingencias externas que determinan el acto de aprender, sustentado en acciones de evitación de situaciones negativas como conseguir cosas positivas, estableciéndose como conducta autónoma y de elección propia provocada por beneficio (Vallerand, 1997; Deci y Ryan, 1991; Bruno et al, 2020).

La tercera es desmotivación, es la ausencia de motivo para ejecutar un comportamiento, donde no existen contingencias que la sostengan, generando sentimientos de incompetencia y sin control de sus actos (Vallerand et al, 1993; Abramson et al, 1978; Pelletier et al, 1995). La desmotivación se suscita al no haber realimentación positiva en base al rendimiento o por fracasos recurrentes (Çetin, 2015). En tal sentido cuando en el comportamiento hay ausencia de regulación, al no haber motivación alguna (intrínseca – extrínseca), siendo el grado más bajo de la gradiente o el continuo (Howard et al, 2018; Ryan y Deci, 2017; Chemolli y Gagné, 2014; Ryan y Deci, 2017; Litalien et al, 2017).

En cuanto a la autoestima, es referida como todo aquello que la persona siente y piensa de sí misma, en base a un nivel propio de confianza que hace que se valore, afirmando su potencial personal (Instituto de Comunicación y Psicología de Bogotá, 2014). Por otro lado, es la aceptación de uno mismo, sintiendo

seguridad expresado en amor a si mismo logrando entender ideas y sentimientos acerca de si mismos (Zuazua, 2015). Desde otra perspectiva se señala que la autoestima implica un adecuado desarrollo de identidad de una persona, del sentimiento de ser valioso. (Salmón, 2015). También es definida como la idealización de la propia persona expresando cualidades y habilidades en base a representaciones positivas las cuales se emplean en situaciones de retos o desafíos contextuales, superándolos de manera efectiva en base a la confianza (Beauregard et al, 2016).

Inclusive conceptualizada como aquella fuerza estimulante al individuo que lo lleva a prosperar poniendo en juego sus capacidades las cuales lo conducen a un adecuado equilibrio emocional (Mac Kay y Fanny, 2017). También es definido como aquel sentimiento de valoración de uno mismo, orientando la forma de ser y la personalidad (Chilca, 2017). También es conceptualizada como aquella fuerza interior en búsqueda de la autoafirmación permitiendo construir el autoconcepto (Oñate y García, 2018). Finalmente es posible definirla como aquella apreciación que tiene sobre sí la persona expresada en la capacidad de sentirse que merece logros y éxitos en diferentes aspectos de su vida, reflejado en actitudes de conducta abierta, con seguridad y confianza de sí mismo (Coopersmith, 1967).

Respecto a la autoestima existen modelos teóricos explicativos en los cuales se sustenta su estudio. Es así como, de la teoría de las necesidades, donde todo comportamiento se encuentra determinado en base a causas, generando acciones para satisfacer necesidades básicas y psicológicas. Por otro lado, la autoestima en base a la realización como persona, considera que es necesario que todas aquellas necesidades básicas sean satisfechas y suplidas adecuadamente. La autoestima se encuentra entre las necesidades de crecimiento personal, enmarcadas en el amor y pertenencia, la estima personal y social y las de autorrealización. La autoestima depende de cómo la persona se evalúe y perciba (estima personal), considerando la percepción de los otros (estima social), en función al afecto y amor que dé y reciba, considerando importante la percepción que los demás tenga de él (Malca y Rivera, 2019; Maslow, 1954; Sharma y Agarwala, 2016).

En tal sentido, la teoría de las necesidades plantea que la autoestima los factores personales como sociales están involucrados en el proceso de percepción del individuo ya que esta no se da en abstracto, es producto de las relaciones familiares y sociales y las experiencias relacionales que de ella deriven (Harris y Orth, 2019). Otra teoría es la que plantea al factor familiar como aquel que va a determinar la autoestima (Coopersmith, 1995; Hiyo, 2018; Munro, 2005). Aquí las experiencias y competencias de la propia autoestima de los padres van a ser asimiladas tornándose en significativas para el individuo en su proceso formativo (Coopersmith, 1995; Hiyo, 2018; Marimón, 2015). Las expectativas positivas de la propia autoestima tienden a ser cumplidas en la medida que los padres empleen aquellos atributos positivos (Bednar, 2000; Panesso y Arango, 2017).

Existen cuatro dimensiones en esta teoría siendo ellas competencia éxito, virtud, fuerza, y significado, brindando importancia al aspecto escolar, familiar y social vinculado al aspecto académico (Coopersmith, 1995; Hiyo, 2018). Por otro lado, esta teoría establece ciertas condiciones ambientales familiares para un adecuado desarrollo de la autoestima, como comunicación clara de aceptación del niño o niña en el ambiente familiar; establecimiento de límites definidos; respeto a la individualidad y altas expectativas respecto a la conducta del niño (Coopersmith, 1995; Sharma y Agarwala, 2016). A su vez, la valorización de otros, historia de éxito personal, definición de éxito y fracaso y manejo de críticas contribuyen al desarrollo de la autoestima (Sheriff, 2017).

La teoría de la autoestima basado en el desarrollo planteó que ella consistía en el nivel de valorización personal (Harter, 1983; Sherif, 2017). Está encaminada a estudiar la autoestima desde la niñez hasta la adolescencia, supone la estructura ordenada de la autoestima en global y específica donde los dominios se centran en dimensiones de competencia vinculado al aspecto académico, la aceptación social, la apariencia física y el comportamiento apropiado (Harter, 1983; Orth, 2016). Por otro lado, existe la teoría que se centra en la discrepancia del self (Pope et al, 1988). Ellos sostienen que en la autoestima existe la discrepancia entre el self o yo percibido, las cuales se manifiestan en los dominios académicos, sociales, familiar, corporal y global (Hiyo, 2018; Pope et al, 1988; Tacca et al, 2020).

En cuanto a las dimensiones de la autoestima son las siguientes: dimensión sí mismo, referida a la evaluación general del individuo con respecto a sí mismo, reconociendo el grado de seguridad, capacidad, valor, éxito y significativo es; dimensión social, implica la capacidad del sujeto para participar en actividades sociales empleando capacidades de firmeza, autosuficiencia, liderazgo, espontaneidad; dimensión escolar, indica el grado de bienestar del sujeto ante las actividades académicas; dimensión hogar, es la percepción del sujeto de sentirse aceptado por la familia (Naranjo, 2007; Parada et al, 2016).

Para la autoestima se establecen los siguientes niveles: por un lado, el nivel alto, que se caracteriza por poseer seguridad, resiliencia, adecuadas relaciones interpersonales, buen autoconcepto, valoración propia y de los demás. Además, tienen auto respeto y por los demás, asumen errores y tratan de subsanarlos (Parada et al, 2016; Ramos, 2016); el nivel medio se caracteriza por aparentar seguridad ante los demás, lo que los hace vulnerables a cometer errores afectando su autoestima. En este nivel no se muestran emociones por sentirse vulnerables ante los demás; sin embargo, son personas motivadas en proceso de autoconocimiento y descubrimiento de sus reales capacidades (Ramos, 2016; Silva y Mejía, 2015). Por último, el nivel bajo, donde no se perciben como valiosos ni capaces, y por tanto evitan riesgos y mantienen pobres relaciones interpersonales, poco asertividad y atentos a críticas externas (Ramos, 2016; Silva y Mejía, 2015).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

##### **Tipo**

El estudio fue básico, entendido como aquel que aporta hallazgos del estudio al conocimiento científico de las variables estudiadas acerca de una problemática determinada (Fresno, 2018). Ello implicó que, en la presente investigación, los resultados y conclusiones aportaron mediante la corroboración o desestimación de conceptos y teorías de los constructos motivación académica y autoestima, mediante el trabajo contextualizado en estudiantes de secundaria al ser contrastados con teorías y conceptos de la literatura académica.

##### **Diseño**

El diseño de la investigación fue no experimental, señalado como aquel estudio donde no existe manipulación de variables, siendo medidas de manera intacta (Fresno, 2019). Ello implicó que, para la investigación, no hubo manipulación de las variables motivación académica y autoestima. Por otro lado, fue transversal, entendido como aquel diseño donde la medición se realizó en un sólo momento (Fresno, 2019). En el caso del estudio, se estableció que la medición de las variables se efectuó de manera virtual, debiendo entregarse los protocolos en determinada fechas, días y horas. Además, fue de corte correlacional, entendido como aquellos estudios que establecen la relación de la variable 1, con la variable 2 (Stoner, 2018). En este caso de la variable motivación académica y autoestima, que mediante tratamiento estadístico e interpretación de resultados se relacionaron.

#### **3.2. variables Operacionalización**

##### **Variable 1: Motivación académica**

**Definición conceptual:** es aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica pudiendo asumir posiciones de intrínseca, extrínseca o de desmotivación (Vallerand et al, 1993)



**Definición operacional:** Son alcanzadas a través de la escala de motivación académica de Vallerand et al (1993), midiéndose las dimensiones motivación académica intrínseca, motivación académica extrínseca, y, desmotivación académica, acorde a los puntajes, rangos y niveles establecidos en la escala.

**Dimensiones:** establecen tres dimensiones, motivación académica intrínseca (ítems 2,4,6,9,11,13,16,18,20,23,25,27); motivación académica extrínseca (ítems 1,3,7,8,10,14,15,17,21,22,24,28) y, desmotivación académica (ítems 5,12,19,26).

**Escala de medición:** la escala de medición es tipo Likert. Está compuesta por 28 ítems y su nivel de medición es dicotómica.

## **Variable 2: Autoestima**

**Definición conceptual:** es aquella apreciación que tiene sobre sí la persona expresada en la capacidad de sentirse que merece logros y éxitos en diferentes aspectos de su vida, reflejado en actitudes de conducta abierta, con seguridad y confianza de sí mismo (Coopersmith, 1967).

**Definición operacional:** son alcanzadas a través del inventario de autoestima, mediante la medición de sus cuatro dimensiones, considerando los puntajes, rangos y niveles establecidos en el inventario.

**Dimensiones:** establecen cuatro dimensiones sí mismo (ítems 6, 9, 13, 16, 20, 22, 29, 30, 31, 33, 36, 39, 43, 44, 46, 52, 55, 57); social pares (ítems 3, 5, 10, 12, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 34, 35, 38,48, 51, 56); hogar padres (ítems 2, 4, 7, 8, 14, 19, 28, 32, 40, 42, 45, 47, 50, 53, 58); escolar (ítems 1, 11, 17, 25, 26, 37, 41, 49, 54).

**Escala de medición:** la escala de medición es tipo dicotómico. Está compuesta por 58 ítems y su nivel de medición es dicotómico.

### **3.3. Población muestra y muestreo**

#### **Población**

Para esta investigación la población la conformaron 280 estudiantes de tercer grado

de secundaria siendo varones 60% y mujeres 40%, con edades entre los 14 y 16 años (Fuente: Dirección de la Institución Educativa Pública – 2021).

Tabla 1

*Características sociodemográficas de los participantes en el estudio*

<b>Características</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sexo		
Varones	168	60.00
Mujeres	112	40.00
Edad		
Entre 14 y 15 años	220	79.00
Entre 15 años 1 mes y 16 años	60	21.00
Total	280	100.00

La tabla 1 muestra que la población de estudiantes de tercer grado de secundaria está compuesta por 60% varones y 40% mujeres; teniendo el 79% edades entre 14 y 15 años y el 21% sus edades se encontraban entre 15 años 1 mes y 16 años.

**Criterios de inclusión**

Consentimiento informado: Aceptación voluntaria de parte de los padres de los y las estudiantes aceptando la participación en la investigación.

Edad de los estudiantes: entre 14 y 16 años cumplidos

Entrega de protocolos de respuesta: Protocolos enviados en días, fechas y horas señaladas por la investigadora.

**Criterios de exclusión**

Nivel de respuesta: participantes que tuvieron errores (doble respuesta o ítems en blanco) al responder los instrumentos

**Muestra**

La muestra se obtuvo probabilísticamente, mediante la fórmula para poblaciones finitas (Cabezas, Andrade y Torres, 2018).

## **Muestreo**

El muestro fue probabilístico, entendido como que todas unidades de análisis de la población tienen la posibilidad o probabilidad de participar en el estudio (Fresno, 2019). En base a la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas, las unidades de análisis obtenidas son 197 estudiantes.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección**

La encuesta, fue la técnica por emplear, entendida como aquella que emplea instrumentos ad hoc para medir los constructos, en base a un proceso de preguntas y respuestas en un contexto determinado, permitiendo obtener información relevante para el estudio (Fresno, 2019).

#### **Instrumentos**

##### **Ficha Técnica 1**

Nombre: Escala de motivación académica

Autores: Vallerand et al

País: Canadá (1993)

Adaptación en Perú: Vílchez, J. (2020)

Aplicación: forma individual o colectiva

Tiempo de administración: entre 20 y 30 minutos.

Población objetivo: Estudiantes de secundaria y de educación superior.

Objetivo: Medición de la motivación académica

Escala: Ordinal

Ítems. 28

#### **Reseña histórica**

La escala de motivación académica fue construida por Vallerand, Blais, Briere y Pelletier (1993) para medirla en estudiantes franceses. Núñez, Martín y Navarro (2005) en España aplicaron la escala en español, donde los resultados demostraron poseer validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio confirman la estructura de siete factores (KMO .765); además obtuvo consistencia interna (Alfa de Cronbach .839). Por otro lado, la escala demostró El

objetivo adecuada validez y confiabilidad en diversos estudios (Wetzel, 2009; Huamán y Periche, 2009; Manassero y Vázquez, 2013).

### **Consigna de aplicación**

La consigna es la siguiente:

“A continuación se presentan una serie de afirmaciones en relación al motivo de su asistencia al colegio por favor marque la alternativa que indica mejor sus ideas acerca de esa declaración” (Remón, 2005).

### **Calificación e interpretación**

La calificación es manual, considerando que en la escala las respuestas son politómicas. La escala es interpretada que a mayor puntuación mayor es la motivación académica. La puntuación mínima es 28 y la máxima es 140. La corrección considera puntuaciones en base a 5 gradientes: Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Indiferente = 3; De acuerdo = 4; Totalmente de acuerdo = 5. Para luego sumar los subtotales de las dimensiones y luego el total. Para la obtención del resultado total se procede a sumar cada puntuación marcada por el participante en todos los ítems. De la misma manera respecto a las dimensiones se procede a sumar las puntuaciones de los ítems que conforman la dimensión.

### **Propiedades psicométricas originales del instrumento**

Vallerand et al (1993), probaron la confiabilidad de la escala original en francés obtuvo validez factorial fue obtenida a través del método del análisis factorial confirmatoria, confirmando la estructura de tres factores. La consistencia interna se obtuvo mediante, encontrando un Alfa de Crombach de .80. A través del método test-retest, con un intervalo de un mes, encontraron una correlación promedio de 0.75.

### **Propiedades psicométricas peruanas**

Vílchez (2020) trabajando con 304 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria, obtuvo validez de constructo, mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin de .93962 calificado como muy bueno y un estadístico Bartlett significativo  $p < .01$ ;

y la implementación óptima del análisis paralelo, explicando el 50.811 % de la varianza. Respecto a la confiabilidad se obtuvo una consistencia interna mediante alfa de Crombach de .949 y omega de Mc Donald de .952 indicando una muy alta fiabilidad para motivación académica intrínseca y extrínseca, para el caso de desmotivación académica, se obtuvo alfa de Crombach de .794 y omega de Mc Donald de .797 indicando alta confiabilidad.

### **Propiedades psicométricas del piloto**

La consistencia interna de los instrumentos se efectuó mediante prueba piloto obteniendo la fiabilidad en la escala de motivación académica, mediante Alfa de Crombach, encontrándose para la escala total  $\alpha = .853$ , lo cual indicó una alta consistencia interna del instrumento; para la dimensión motivación académica intrínseca fue de  $\alpha = .902$ , señalando una muy alta consistencia interna, para motivación académica extrínseca,  $\alpha = .860$ , lo cual indicó la existencia de un alto nivel de fiabilidad, y en desmotivación académica la consistencia interna fue muy alta al encontrarse un  $\alpha = .906$ .

### **Ficha Técnica 2**

Nombre: Inventario de autoestima

Autor: Coopersmith, S.

Año: 1967

País: Estados Unidos

Validación en tres distritos de Lima Sur en estudiantes de secundaria: Hiyo, C.

Año: 2018

Administración: estudiantes de educación secundaria

Edades: entre 11 y 20 años

Tiempo de aplicación: entre 40 y 60 minutos aproximadamente.

Objetivo: Evaluación de la percepción de la autoestima

Escala: Ordinal

Ítems. 58

### **Reseña histórica**

Coopersmith (1967), trabajó con 1947 niños de diez años a quienes administró el inventario, aislando 4 componentes: aceptación, preocupación, respeto y significación. Coopersmith (1967) mediante test retest halló una confiabilidad del inventario en una muestra de 50 niños de quinto grado, con un coeficiente de .88, cinco semanas después con 56 niños de 4° grado obtuvo un coeficiente de .70 (con tres años de intervalo). Kokenes (1974, 1978) trabajando con 7600 estudiantes de 4° y 8° grado ratificó la validez de construcción del inventario en forma global y por escalas. Simons y Simons (1975) trabajando con 87 niños mostró validez concurrente con los logros académicos, siendo la  $r = .33$ , mientras que con la prueba de inteligencia de Thorndike halló un coeficiente de .36. Kimball (1972) en Estados Unidos, trabajó con 5600 niños de escuela públicas obtuvo fiabilidad Kuder Richardson entre .87 y .92.

### **Consigna de aplicación**

La consigna de aplicación es la siguiente:

“A continuación hay una lista de frases sobre sentimientos. Si una frase describe como te sientes generalmente. responde "SI". Si la frase no describe como te sientes generalmente responde" NO". No hay respuesta correcta o incorrecta. Marca seguidamente tu respuesta en la hoja de respuesta” (Coopersmith, 1967, p. 9)

### **Calificación e interpretación**

La calificación es manual, considerando que el inventario sus respuestas son dicotómicas Si – No. El inventario es interpretado que a mayor puntuación mayor es la autoestima. La puntuación mínima es 28 y la máxima es 100. La respuesta Si equivale a 1 punto y la NO es 0. La subescala de mentiras está compuesta de los ítems 28,32,36,41,45,50,53 y 58; donde un puntaje mayor a 4 invalida la prueba. Los ítems 1,4,5,8,9,14,19,20,26,27,28,29,32,36,38,41,42,43,46,47,50,53,58 deben ser respondidas con la opción SI y las restantes 2,3,6,7,10,11,12,13,15,16,17,18,21,22,23,24,25,30,31,33,34,35,37,39,40,42,43,44 ,45,48,49,51,52,54,55,56,57 con NO. En la corrección se suman los SI y NO

correctamente respondidas acorde a lo descrito anteriormente y luego multiplicarlos por 2, sin incluir los ítems correspondientes a mentiras.

### **Propiedades psicométricas originales del instrumento**

Coopersmith (1967) indicó que la correlación de esta prueba en la forma escolar fue de .80 y la confiabilidad a través del test – retest (.88). Los primeros trabajos que se realizaron sobre la confiabilidad, se obtuvo Kr - 20 .87 y .92 (Vizcarra, 1997).

### **Propiedades psicométricas peruanas**

Hiyo (2018) trabajando con escolares de secundaria en instituciones educativas de Lima Sur, obtuvo validez de contenido por criterio de jueces obteniendo V de Aiken entre .80 y 1.00; además posee validez por el método de análisis de ítems - test obteniéndose valores moderados correlación ítem – test oscilantes entre .311 y 0.585 existiendo una correlación significativa. Respecto a la validez por criterio externo se encontraron correlaciones significativas, pues como se espera las relaciones fueron en sentido inverso, es decir a mejor autoestima, menor será la dependencia emocional y menor la ansiedad. En relación con la validez de constructo por medio del análisis factorial, el análisis arrojó mediante Kaiser Meyer-Olkin.: KMO .811 Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado aproximado 6246,817.

Además, los resultados del análisis factorial confirmatorio, explican el 28.918% de la variabilidad total contenida en los datos. En el análisis de la confiabilidad por Kr 21 fue de  $r = .584$ , por lo que se puede decir que cuenta con una confiabilidad de consistencia interna adecuada. Referente a la confiabilidad por el método de mitades de Guttman, se obtuvo una  $r = .450$ , por lo que tiene un nivel promedio a moderado de confiabilidad.

### **Propiedades psicométricas de piloto**

Respecto al inventario de autoestima, en la prueba piloto se obtuvo el valor KR-20 para el inventario total fue de .827 lo cual indica que existe un alto nivel de consistencia interna del instrumento; mientras que en las dimensiones se halló una buena consistencia interna al no encontrar discrepancias entre los ítems, es así como en la dimensión sí mismo, KR-20 = .726; dimensión social - pares KR-20 = .708; dimensión hogar – padres KR-20 = .719 y dimensión escolar KR-20 = .759.

### **3.5. Procedimientos**

Se realizó la investigación brindando la información al director de la institución educativa pública, mediante escrito formal de la universidad que respalda la realización de la investigación. Se efectuó las coordinaciones de fechas para aplicar los cuestionarios a los participantes. El instrumento se aplicó en forma grupal explicando previamente la finalidad, instrucciones de las pruebas, la confidencialidad y anonimato de su participación en la investigación que protege su identidad como las respuestas brindadas.

### **3.6. Métodos de análisis de datos**

Se realizó la calificación de los cuestionarios cuyas puntuaciones conformaron la malla de datos a través del empleo de hojas de cálculo Excel para luego exportarlos al programa estadístico SPSS 25.0. Dicho proceso, permitió obtener tablas interpretativas tanto descriptivas como inferenciales. Asimismo, para delimitar los análisis estadísticos de correlación se dispuso el uso de la prueba de normalidad de Kolgomorov – Smirnov, considerando que la muestra fue mayor a 50 sujetos, cuyos resultados dispusieron el empleo del estadístico no paramétricos Rho de Spearman, efectuándose el proceso estadístico correlacional.

### **3.7. Aspectos éticos**

El presente estudio, de acuerdo con el Código de ética de la Universidad Cesar Vallejo, del Colegio de Psicólogos del Perú (2017), de la American Psychological Association (APA) y la Asociación Médica Mundial en Helsinki (2013), la investigadora administró el principio de autonomía, así como el principio de



beneficencia, al tener la responsabilidad de efectuar el trabajo de manera honorable encaminada en la ética moral. Desde la perspectiva del participante, el estudio contempló la autorización del participante mediante el consentimiento informado, aceptando de manera voluntaria ser parte de la investigación, y en el caso del estudio, la autorización de los padres, dándoles la seguridad de la reserva de la información, de participantes e institución educativa. Finalmente, el estudio consideró el acatamiento a la propiedad intelectual de estudios, materiales e instrumentos, así como de material o producción intelectual, requiriendo la autorización para su empleo, o en todo caso efectuar la cita respectiva nombrando al investigador o investigadores, evitando situaciones de similitud o plagio.

#### IV. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentan a continuación considerando el orden de los objetivos planteados en el estudio.

Tabla 2

##### *Análisis de la correlación entre motivación académica y autoestima*

		Autoestima
Motivación académica	Rho de Spearman	.643*
	Coeficiente de correlación	
	Sig. bilateral	.046
	N	197

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La tabla 2, mostró la existencia de relación entre la motivación académica y autoestima bajo una significancia menor a .05, lo que indicó que la correlación entre ambas fue significativa, donde obtuvo además un coeficiente de Spearman de .643, que se interpreta como una correlación positiva (directa) moderada (Fresno, 2019). Por lo tanto, se acepta la hipótesis general planteada al existir relación significativa

entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho.

Tabla 3

*Análisis de la correlación entre motivación académica intrínseca y autoestima*

		Autoestima
Motivación académica intrínseca	Rho de Spearman	.937**
	Coeficiente de correlación	
	Sig. bilateral	.006
	N	197

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

La tabla 3, muestra la existencia de relación entre la motivación académica intrínseca y autoestima bajo una significancia menor a .01, lo que indicó que la correlación entre ambas fue significativa, donde obtuvo además un coeficiente de Spearman de .937, que se interpreta como una correlación positiva (directa) fuerte (Fresno, 2019). De acuerdo con los resultados se acepta la hipótesis específica 1, al hallar relación significativa entre motivación académica intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho.

Tabla 4

*Análisis de la correlación entre motivación académica extrínseca y autoestima*

		Autoestima
Motivación académica extrínseca	Rho de Spearman	.316*
	Coeficiente de correlación	
	Sig. bilateral	.042
	N	197

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

En cuanto a la relación entre la motivación académica extrínseca y autoestima la tabla 4 muestra la existencia de correlación entre ambas obteniendo un coeficiente de Spearman de .316, que se interpreta como una correlación

positiva (directa) moderada y significativa al ser menor al  $p < .01$  (Fresno, 2019). Por tanto, se acepta la hipótesis específica 2 al evidenciar la existencia de relación significativa entre motivación académica extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho.

Tabla 5

*Análisis de la correlación entre desmotivación académica y autoestima*

		Autoestima
Desmotivación académica	Rho de Spearman	-.315**
	Coeficiente de correlación	
	Sig. bilateral	.000
	N	197

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

La tabla 5 indica la relación entre la desmotivación académica y autoestima implicando ser significativa al ser menor a  $p < .01$ , obteniéndose un coeficiente de Spearman de  $-.315$ , que se interpreta como una correlación negativa (inversa) moderada (Fresno, 2019). Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 3, al existir relación significativa entre desmotivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho.

## V. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, considerando el objetivo general, se determinó la existencia de relación significativa directa entre la motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho, 2021, encontrándose que el nivel en ambas variables se orientó a ser bajo. En tal sentido, la motivación académica en los estudiantes varía, asociándose moderadamente con la autoestima, mostrando el grupo de estudiantes una fuerza interior no autorregulada que contribuye a mantener una pobre autoestima conllevándolos a su vez al no logro de una meta académica satisfactoria (Di Doménico y Ryan, 2017).

Por otro lado, es posible manifestar que las bajas expectativas académicas en los estudiantes mediatiza una autoestima venida a menos, tanto sobre sí mismo, al no sentirse capaz o que sus habilidades no son lo suficiente para lograr una meta académica, como en los aspectos de hogar al no cumplir con las expectativas que tienen los padres respecto a su desenvolvimiento académico, así como en las experiencias psicosociales con los pares al compararse y observar que no poseen cualidades similares y también con el contexto escolar al sentir que no cumplen con el logro de competencias académicas (Bruno et al, 2020; Deci y Ryan, 2008; Panesso y Arango, 2017). Los resultados no guardan relación con lo que sostienen Noriega et al., (2020), donde la presencia de motivación académica se vincula con la autoestima positiva.

Respecto al primer objetivo específico, se determinó la existencia de una alta asociación de la baja motivación académica intrínseca sobre la autoestima baja en la población de estudiantes, indicando que las recompensas, el interés personal, las experiencias estimulantes y excitantes internas vinculado a lo académico, a modo de motor mediador no son reforzamiento suficiente para generar una autoestima sólida y estable, por el contrario, las dificulta afectando la valorización personal (Núñez, 2019; Sherif, 2017). Cabe mencionar que la mediación

inadecuada de la baja motivación interna expresada en pensamientos, sentimientos y actitudes propias en base a intereses, deseos de adquirir conocimientos, necesidad de desarrollar la creatividad orientados al logro de metas académicas en los estudiantes, es determinante y adquiere vital relevancia, aspectos que no permiten la afirmación de la individualidad incidiendo en la discrepancia entre el self y el yo percibido (Tacca et al., 2020).

Esta discrepancia entre el self y el yo percibido en los estudiantes hace que se sientan no valiosos, ni capaces de realizar algo por sí mismos, evitan afrontar riesgos, manteniendo pobres relaciones interpersonales, encontrándose pendientes de las críticas de los demás como padres, docentes, compañeros de escuela (Ramos, 2016; Silva y Mejía, 2015). Los hallazgos coinciden con los de Corredor y Balley (2020), donde la motivación intrínseca asume un valor preferencial en los estudiantes. Sin embargo, contrasta con los resultados de Rossi et al., (2020) y Usan (2018), evidenciándose la existencia de un vínculo negativo de la motivación extrínseca vinculado a otros aspectos del contexto académico. Referente al segundo objetivo específico del estudio, se determinó la existencia de relación significativa, directa y moderada entre motivación académica extrínseca y autoestima.

Los resultados explican la relación moderada de la baja motivación extrínseca respecto a la autoestima en los estudiantes, donde aquellas contingencias externas que determinan el acto motivacional vinculado a lo académico no asumen un valor altamente significativo, sin embargo, intervienen moderadamente en el grado de seguridad, capacidad, valor, éxito, así como en la capacidad para participar en actividades sociales empleando aspectos como firmeza, autosuficiencia, liderazgo, espontaneidad, inclusive en el grado de bienestar del sujeto ante las actividades académicas y en la percepción de sentirse aceptado por la familia (Parada et al, 2016; Bruno et al, 2020). Para este grupo de participantes, la motivación extrínseca adquiere cierta relevancia en su actuar logrando mantener ciertos aspectos e indicadores de la autoestima en los estudiantes favoreciéndola (Bruno et al., 2020).

Referente al tercer objetivo específico de la investigación, fue posible determinar la relación negativa significativa y moderada entre la desmotivación académica y autoestima. Es posible observar en este grupo de estudiantes la ausencia de motivo para ejecutar un comportamiento académico adecuado, no contemplando contingencias que la sostengan, generando sentimientos de incompetencia y sin control de sus actos afectando de manera moderada la autoestima, indicando que la desmotivación se encuentra asociada a la autoestima (Vallerand et al, 1993; Ryan y Deci, 2017; Hiyo, 2018). Los hallazgos del presente estudio no coinciden con los de Mata (2018), Fernández (2020), Estrada, et al (2019), Ferreyros (2019) y Arana (2018) donde la baja desmotivación redundaba positivamente en la estabilidad de la personalidad y autoestima de los estudiantes.

La alta determinación que posee la baja motivación académica intrínseca difiere de la incidencia moderada de la baja motivación académica extrínseca y la alta desmotivación académica, respecto a la baja autoestima en los estudiantes, indicando referente a estas las dimensiones intrínseca y extrínseca, la posibilidad de emplear estrategias sustentadas en un proceso de realimentación positiva en el empleo de ambas con la finalidad de manejar fracasos recurrentes, regulando momentos de autodeterminación que no afectan la autoestima en mayor medida (Howard et al, 2018; Litalien et al, 2017). Las estrategias promoverán la capacidad de autodeterminación de los estudiantes les permitirá superar desesperanza al momento de sentirse desmotivados, fortaleciendo la autoestima como lo plantea Honorato et al., (2019) al indicar que, a menor desesperanza, mayor es la autoestima.

Finalmente, el grupo de participantes se caracterizó el 68% por tener un nivel de motivación académica baja, indicando limitaciones en la expresión de aquella fuerza interior que orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, así como comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica (Bruno et al., 2020), y el 65% se orientó hacia una baja autoestima, quienes presentan inseguridad en sí mismos ante los demás, no muestran sus emociones por sentirse vulnerables ante los demás (Ramos, 2016; Silva y Mejía, 2015; Panesso y Arango, 2017).

Es posible argumentar que, en base a la problemática del estudio, la convivencia y clima familiar alterado y acoso escolar de manera remota, si bien afectan la autoestima, la motivación académica no se torna en un factor de apoyo donde los propios estudiantes no buscan que salir adelante automotivándose mediante la motivación intrínseca o extrínseca, cayendo en situaciones de desmotivación, no encontrando satisfacción y bienestar, conllevándoles a mantener una inadecuada autoestima.

## **VI. CONCLUSIONES**

### Primera

Se determinó la existencia de relación directa moderada y significativa entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho. Indicando que una menor motivación académica se asocia moderadamente con una menor autoestima en los estudiantes.

### Segunda

Se determinó la existencia de relación directa fuerte y significativa entre motivación académica intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho. Implicando que los estudiantes perciben una baja motivación intrínseca la cual se asocia de manera fuerte a la baja autoestima.

### Tercera

Se determinó la existencia de relación directa moderada y significativa entre motivación académica extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho. Implicando que una baja motivación extrínseca se asocia de modo moderado con la baja autoestima.

### Cuarta

Se determinó la existencia de relación negativa moderada y significativa entre desmotivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho. Indicando que a mayor desmotivación menor es la autoestima, siendo su asociación moderada.



## **VII. RECOMENDACIONES**

### **Primera**

Es posible recomendar que el departamento psicopedagógico de la institución educativa planifique y desarrolle un programa de Fortalecimiento de la motivación académica vinculado a la autoestima, con la finalidad de facilitar a los estudiantes de información de estrategias de realimentación positiva para la motivación y la autoestima.

### **Segunda**

Se recomienda la detección de aquellos estudiantes que presenten baja motivación extrínseca y cuya autoestima se encuentre en niveles bajos que se caractericen por estar vulnerables a la alta desvalorización personal con la finalidad de realizar un trabajo personalizado en pro de desarrollar una mejor imagen de sí mismos en base a la teoría de la autodeterminación de la motivación personal basado en Deci y Ryan, 2017).

### **Tercera**

En cuanto a la baja motivación extrínseca existente en los estudiantes se recomienda realizar un programa de capacitación docente centrado en un programa de Acompañamiento Docente donde se entrene en estrategias de manejo de recompensas y promoción de la autodeterminación en los estudiantes con la finalidad de realimentar positivamente su instauración y mantenimiento, optimizando con ello la imagen de sí mismos y el autoconcepto.

### **Cuarta**

Referente a la desmotivación y la autoestima, es recomendable efectuar charlas virtuales en pequeños grupos a fin de facilitar información que prevenga situaciones de desmotivación académica y a su vez promueva que los estudiantes busquen estar intrínsecamente motivados, y ser capaces de buscar novedades y desafíos, con el fin de explorar y aprender, conllevando ello a mejorar la autoestima positiva y el autoconcepto.

## REFERENCIAS

- Abramson, L., Seligman, M., y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87 pp 49-74.
- Arana, M. (2018). *La autoestima y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes de nivel secundario, distrito Yambrasbamba – Amazonas*. Tesis Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Chiclayo.
- Asociación Psicoanalítica Mexicana (2018). En México 2.5 millones de jóvenes en depresión. Recuperado de: <https://asociacionpsicoanaliticamexicana.org/en-mexico-2-5-millones-de-jovenes-en-depresion/>
- Baker, L. (2014). *Psicoanálisis y educación*. España. Paidós.
- Bednar, G. (2000). *Autoestima*. México. Trillas.
- Blais, M., Vallerand, R., Gagnon, A., Briere, N., y Pelletier, L. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles* 22 pp 199-212.
- Boekaerts, M. y Boscolo, P. (2015). *Interés para aprender y aprender a interesarse*. México. Manual Moderno
- Beauregard, L., Bouffard, R., y Duclos, G. (2016). *Autoestima para quererse más y relacionarse mejor*. Madrid. Narcea
- Bruno, F., Fernández, M., y Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *INTERDISCIPLINARIA37* (1) pp 129-144.  
<http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in predicting Academic Achievement in college. *Journal Of International Education Research*, 11 (2) pp 95-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060062.pdf>
- Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia*. Madrid. Blume
- Coopersmith, S. (1967). *Antecedentes de la autoestima*. San Francisco. Freeman.
- Coopersmith, S. (1995). *SEI: inventario de autoestima*. Palo Alto. Psychologist Press

- Corredor, M., y Balley, J. (2020). Motivación y concepciones a las que alumnos de educación básica atribuyen su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes* pp 127-141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>
- Chambi, M. (2018). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2017*. Tesis de Maestría. Universidad Peruana Unión. Lima.
- Chemolli, E. y Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from Self-Determination Theory. *Psychological Assessment* 26 (2) pp 575–585. <http://doi10.1037/a0036212>.
- Chilca, L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones* 5 (1) pp 71-127. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. . *Psychological Inquiry* 11 (4) pp 227-268. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-%22What%22-and-%22Why%22-of-Goal-Pursuits%3A-Human-Needs-Deci-Ryan/5d7af489d65be7664b59cff9872d1c7a4cdd9b7c>
- Deci, E., y Ryan, R. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Rochester. Rochester University Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1985\\_DeciRyan\\_GCOS.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1985_DeciRyan_GCOS.pdf)
- Deci, E., y Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182-185. <https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>
- Deci, E., y Ryan, R. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts*. Oxford. Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/287563281\\_Motivation\\_Personalit](https://www.researchgate.net/publication/287563281_Motivation_Personalit)

y\_and\_Development\_Within\_Embedded\_Social\_Contexts\_An\_Overview\_of  
\_Self-Determination\_Theory

- Deci, E., y Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry* 22 pp 17-22. <http://doi10.1080/1047840X.2011.545978>
- Deci, E., y Ryan, R. (2015). Self-determination theory. *Elsevier*, 11, 7886-7888. <https://pdfs.semanticscholar.org/0a5f/d9f90632ba0e7be5cbae52813429b05bb7d5.pdf>
- Deci, E., y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1 (27) pp 23-40. [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004\\_DeciVansteenkiste\\_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf)
- Deci, E., y Ryan, R. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. Nebraska. University of Nebraska Press.
- Di Domenico, S. y Ryan, R.M. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A new frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience* 145 pp 1-14. <http://doi10.3389/fnhum.2017.00145>
- Díaz, D., Fuentes, I., y Senra, N. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado* 14 (64) pp 98-103. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Elliot, A., y McGregor, H. (2018). *Metas de logro en educación*. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Estrada, E., Mamani, H., y Arrunátegui, R. (2019). Clima social escolar y autoestima de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Aplicación Nuestra Señora del Rosario de Puerto Maldonado. *REV. PERSPECTIVA* 20 (4) pp 388-397. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i2.00052>
- Fernández, C. (2020). *Influencia de la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos del 1er. grado de secundaria de la institución particular San Lucas – Tarapoto, 2019*. Tesis Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Tarapoto.

- Ferreyros, L. (2019). Comunicación familiar y autoestima en estudiantes de secundaria de la ciudad de Puno, Perú. *Revista Espacios* 40 (44) p 7. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p07.pdf>
- Fresno, C. (2019). *Metodología de la investigación*. Argentina. El Cid Editor.
- Gonzales, A. (2017). *Modelos de motivación académica*. México. Mc Graw Hill.
- Harris, M., y Orth, U. (2019). The link between self-esteem and social relationships: a meta analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Harter, S. (1983). *Perspectivas de desarrollo de la autoestima*. New York: John Wiley.  
[https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferenceSPapers.aspx?ReferenceID=995557](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferenceSPapers.aspx?ReferenceID=995557)
- Hiyo, C. (2018). *Propiedades psicométricas y estandarización del inventario de autoestima de Coopersmith en escolares de secundaria de Lima Sur: Chorrillos, Surco y Barranco*. Tesis Licenciatura. Universidad Autónoma del Perú. Lima.
- Honorato, T., González, N., Ruiz, A., y Andrade, P. (2019). Desesperanza y autoestima en adolescentes con y sin riesgo suicida. *Nova Scientia* 22 (11) pp 413 – 432. <https://doi.org/10.21640/ns.v11i22.1825>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A., y Forest, J. (2018). Using bifactor exploratory structural equation modeling to test for a continuum structure of motivation. *Journal of Management* 44 (7) pp 2638-2664. <http://doi.org/10.1177/0149206316645653>
- Instituto de Comunicaciones y Psicología de Bogotá (2014). *Construcción de la autoestima*. Bogotá. ICBF
- Instituto de Investigación y Atención Primaria Jordi Gol (2018). *Autoestima en adolescentes*. <https://www.infosalus.com/salud-investigacion/noticia-19-adolescentes-tiene-autoestima-baja-frente-chicos-20180531141701.html>
- Instituto Nacional de Estadística e informática (2021). *Estado de la niñez y adolescencia*. Lima. INEI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta nacional de ocupación y empleo*. México. INEGI.

- Lavigne, G., y Vallerand, R. (2010) The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology* 40 pp 2343-2359. <http://doi:10.1111/j.1559-1816.2010.00661.x>.
- Litalien, D., Morin, A.J.S., Gagné, M., Vallerand, R., Losier, G., y Ryan, R. (2017). Evidence of a continuum structure of academic Self-Determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology* 51 pp 67-82. <http://doi:10.1016/j.cedpsych.2017.06.010>
- Malca, A., y Rivera, L. (2019). Clima social familiar ¿Qué relación tiene con el autoconcepto en adolescentes del Callao? *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud* 4 (2) pp 120-129. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2019.208>
- Maslow, A. (1996). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Buenos Aires. Troquel
- Mata, R. (2018). *Clima familiar y motivación escolar en estudiantes de tercero de secundaria, Institución Educativa Unión Latinoamericana, La Molina, 2018*. Tesis Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Lima.
- Marimón, L. (2015). Autoestima: Una revisión del estado actual en el campo de la salud. Universidad Simón Bolívar. <https://www.researchgate.net/publication/279200051>
- Mc Kay, M., y Fanning, P. (2017). *Autoestima, evaluación y mejora*. Barcelona. Martínez Roca.
- Meece, J., Anderman, E., y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement *Annu. Rev. Psychol.* 57 pp 487–503. <https://www.researchgate.net/publication/744957>
- Ministerio de Salud. (2020). *Cuidado de la salud mental de la población afectada familias y comunidad en el contexto del Covid 19*. Lima. Ministerio de Salud.
- Mitchel, R. (2013). *Motivación en el aula*. Mexico. Trillas.
- Montesdeoca, Y., y Villamarín, J. (2017). *Autoestima y habilidades sociales en los estudiantes de segundo de bachillerato de la unidad educativa “Vicente Anda Aguirre” Riobamba, 2015-2016*. Tesis Diploma. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.

- Morris C. (2014). *Introducción a la psicología*. Madrid. Editorial Pearson Prentice Hall.
- Munro, J. (2005). *Autoestima en jóvenes*. Santiago de Chile. Dolmen
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 7 (3) pp 1-25.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Noriega, G., Herrera, L., Montenegro, M., y Torres, V. (2020). Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa* 38 (2) pp 533-548.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.410461>
- Núñez, J., y León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica* 23 (1) pp 9-16.  
<http://doi10.1016/j.psicod.2017.07.003>.
- Núñez, J. (2019). *El modelo jerárquico de motivación intrínseca – extrínseca*.  
<https://www.researchgate.net/publication/336533556>
- Oñate, G., y García, L. (2018). *El estudio de la autoestima*, Madrid. Paidós - Ibérica
- Organización de la Naciones Unidas (2018). Salud mental en adolescentes.  
<https://news.un.org/es/story/2018/10/1443452>
- Orth, U. (2016). *El desarrollo de la autoestima*. España. Elsevier.
- Panesso, K., y Arango, M. (2017). La autoestima proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex* 9 (14) pp 1-9.
- Parada, N., Valbuena, C., y Ramírez, G. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia* 19 pp 127 - 144
- Pope, A., Mc Hale, S., y Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York. Pergamon.
- Ramos, D. (2016). Autoestima personal y colectiva: asociación con la identidad étnica en los brasileños *Anuario de Psicología* 46 (2) pp. 74-82.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97049408004>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw-Hill.
- Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve, N. y Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en

- adolescentes de Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología* 23 (1) pp 254-263. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Ryan, R., y Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York. Guilford Press.
- Salmón, L. (2015). *Origen de la autoestima*. Guayaquil. El Universo.
- Sánchez, W., y Terán, CH. (2017). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa María Ulises 0031*. Tesis Licenciatura. Universidad Peruana Unión. Lima.
- Schaufeli, W. (2016). *Engaging studies*. Holanda. Utrecht University.
- Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía *Revista Electrónica Educare* 19 (1) pp. 241-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805013>
- Sharma, S. y Agarwala, S. (2016). Self-esteem and collective self-esteem among adolescents: An interventional approach. *Psychological Thought* 8 (1) pp 105-113. <http://doi.org/10.5964/psyc.v8i1.121>
- Sheldon, K. (2011). Integrating behavioral-motive and experiential-requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review*, 118 (4) pp 552-569. <http://doi.org/10.1037/a0024758>
- Sheriff, M. (2017). *Socialización, autoestima y rendimiento en educación*, México. Trillas
- Stoner, K. (2018). *Fundamentos de la investigación científica*. México. Mc Graw-Hill.
- Tacca, D., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria, *International Journal of Sociology of Education* 9 (3) pp 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tracy, S., Franks, T., Brooks, M., y Hoffman, T (2015). An OPPT-in approach to relational and emotional rrganizational communication pedagogy. *Management Communication Quarterly* pp 1-7. [https://www.sarahjtracy.com/wp-content/uploads/2015/10/Tracy-et-al-OPPT-In-Published-0893318915571350.full\\_.pdf](https://www.sarahjtracy.com/wp-content/uploads/2015/10/Tracy-et-al-OPPT-In-Published-0893318915571350.full_.pdf)
- UNESCO (2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar*. Canadá. Instituto de Estadística de la



- UNESCO. <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>
- Usán, P. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología* 32 (125) pp 95-112.  
<https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vallerand, R., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60 (3) pp 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29 pp 271-360.  
<https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/05/Robert-J.-Vallerand-1997-Toward-a-hierarchical-model-of-intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement* 53 pp 159-172.  
<http://epm.sagepub.com/content/52/4/1003.abstract>
- Vallerand, R., Blais, M., Briere, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science* 21 pp 323-349.
- Vansteenkiste, M. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. Reino Unido. Emerald Group Publishing.  
[https://pdfs.semanticscholar.org/5b4f/2b8f9a2aad494db8a2413c6af9920e1ef561.pdf?\\_ga=2.154833592.1293612650.1554843426-380958931.1554843426](https://pdfs.semanticscholar.org/5b4f/2b8f9a2aad494db8a2413c6af9920e1ef561.pdf?_ga=2.154833592.1293612650.1554843426-380958931.1554843426)
- Ventura, J., Caycho, T., Barboza, M., y Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología* 52 (1) pp. 44-60.  
<https://psycnet.apa.org/record/2018-43400-004>
- Vílchez, J. (2020). *Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación*

*Educativa Adventista Central Este, Lima.* Tesis Maestría. Universidad  
Peruana Unión. Lima.

Zuazua, A. (2015). *El proyecto de autorrealización.* México. Trillas.

## **ANEXOS**

**Anexo 01**  
**MATRIZ OPERACIONAL DE LAS VARIABLES**

Variable de estudio 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Motivación académica	Es aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica pudiendo asumir posiciones de intrínseca, extrínseca o de desmotivación (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, citado en Bruno et al, 2020)	La motivación académica, es medida a través de la escala acorde a las puntuaciones, niveles y rangos establecidos en la escala de motivación intrínseca de Vallerand, 1993, adaptado al contexto escolar de Perú por Vílchez (2020).	Motivación académica intrínseca	<p>Deseo y acción de lograr conocimiento para alcanzar las metas académicas</p> <p>Deseo de alcanzar metas académicas por si mismo</p> <p>Deseo de realizar experiencias estimulantes para lograr metas académicas</p> <p>Brindar oportunidades de alcanzar conocimiento e información para lograr metas académicas</p> <p>Control de la conducta bajo presión para logro de metas académicas</p> <p>Control bajo recompensas o castigos para lograr metas académicas</p>	Escala de medición ordinal politómica





**Anexo 02**

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**Título: Motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.**

**Autora: Julia Rosa Rivera Parco**

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores			
<p><b>Problema General:</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021?</p> <p><b>Problemas Específicos:</b></p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>Existe relación significativa entre motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p>Existe relación significativa entre</p>	<b>Variable 1: Motivación académica</b>			
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>	
			Motivación intrínseca	<p>Deseo y acción de lograr conocimiento para alcanzar las metas académicas</p> <p>Deseo de alcanzar metas académicas por si mismo</p> <p>Deseo de realizar experiencias estimulantes para lograr metas académicas</p> <p>Brindar oportunidades de alcanzar conocimiento e información para lograr metas académicas</p> <p>Control de la conducta bajo presión para logro de metas académicas</p>	Escala ordinal politómica	

<p>¿Cuál es la relación entre motivación intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre motivación intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.</p>	<p>motivación intrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.</p>	<p>Motivación extrínseca</p>	<p>Control bajo recompensas o castigos para lograr metas académicas</p>	<p>No accionar ante los requerimientos académicos</p>
<p>¿Cuál es la relación entre motivación extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre motivación extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.</p>	<p>Existe relación significativa entre motivación extrínseca y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.</p>	<p>Desmotivación</p>	<p>No accionar ante los requerimientos académicos</p>	<p>No accionar ante los requerimientos académicos</p>
<p>¿Cuál es la relación entre desmotivación y autoestima en estudiantes de secundaria de una</p>	<p>Determinar la relación que existe entre</p>	<p>Existe relación significativa entre desmotivación y autoestima en estudiantes de secundaria de una</p>	<p>Desmotivación</p>	<p>No accionar ante los requerimientos académicos</p>	<p>No accionar ante los requerimientos académicos</p>

institución educativa pública, Ayacucho 2021?	desmotivación y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho 2021.	institución educativa pública, Ayacucho 2021.	<b>Variable 2: Autoestima</b>		
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>
			Si Mismo	Confianza Valoración de las habilidades Seguridad en sí mismo Responsabilidad de sus propias acciones Aspiraciones Estabilidad frente a los desafíos	Inventario dicotómico
Social - Pares	Relación con los amigos Sentido de pertenencia Vínculos con los demás Habilidades sociales				
Hogar – Padres	Habilidades en las relaciones íntimas con la familia Respeto y consideración				



			Escolar	<p>Independencia</p> <p>Aspiraciones familiares</p> <p>Valores familiares</p> <p>Capacidad para aprender</p> <p>Afrontamiento de las tareas académicas escolares</p> <p>Evaluación de los propios logros</p> <p>Planteamientos de metas de estudios</p> <p>Satisfacción de trabajar en forma individual y grupal</p>	
<b>Nivel - diseño de investigación</b>					
<p><b>Nivel:</b></p> <p>El nivel de investigación es descriptivo</p> <p><b>Enfoque:</b></p> <p>El enfoque es cuantitativo,</p>	<p><b>Población:</b></p> <p>La población está conformada por 280 estudiantes de tercer grado del nivel de educación secundaria de una institución</p>				

<p><b>Diseño:</b></p> <p>El diseño es no experimental, transeccional o transversal, de corte correlacional.</p> <p><b>Método:</b></p> <p>Método hipotético – deductivo.</p> <p>Método estadístico</p> <p>Método descriptivo.</p>	<p>educativa en Ayacucho.</p> <p><b>Tipo de muestreo:</b></p> <p>El tipo de muestreo será probabilístico e intencionado.</p> <p><b>Muestra:</b></p> <p>En tal sentido, la unidad de análisis serán 197 estudiantes.</p>	
--	---	--

## Anexo 03

### Autorización para la aplicación de instrumentos

The screenshot shows the Outlook web interface. The top bar includes the Outlook logo, a search bar, and various utility icons. The left sidebar contains navigation options like 'Mensaje nuevo', 'Favoritos', 'Carpetas', and 'Elementos enviados'. The main content area displays an email titled 'RE: Delivery Status Notification (Failure)'. The email body contains a forwarded message from 'Mail Delivery Subsystem' dated May 31, 2021, regarding a delivery failure to 'eliza1486@hotmail.com'. The message text states that the sender, Prof. Julia R. Rivera P., has authorized a survey for 3rd-grade secondary school students, but the recipient must coordinate with the classroom teacher, Prof. Pedro Tomas Infante Vilchez, before class.

RE: Delivery Status Notification (Failure)

Asunto: Fwd: Delivery Status Notification (Failure)

Remito exp. No. 629 ( exp. No. 607 del 27.05.2021 presentó la Prof. Julia R. Rivera P.) presentado por la Prof. JULIA ROSA RIVERA PARCO.PROFESORA PREVIO UN SALUDO LE COMUNICO QUE **SU SOLICITUD LA DIRECCION AUTORIZO LA ENCUESTA A REALIZARSE PARA LOS ALUMNOS DEL 3ro. DE EDUC. SECUNDARIA.** DEBE REALIZAR SIN INTERFERIR LAS CLASES DEBIENDO COORDINAR CON LOS PROFESORES TUTORES DE AULA; PARA EL CUAL DEBE CONTACTARSE CON EL PROF. PEDRO TOMAS INFANTE VILCHEZ , COORD. DE TOE. SU CELULAR No. 996664774 DEBIENDO COORDINAR CON EL INDICADO DOCENTE EL HORARIO DEL PROF. TUTOR. TEMA: " Motivación Académica y Autoestima ".

----- Forwarded message -----

De: **Mail Delivery Subsystem** <[mailer-daemon@googlemail.com](mailto:mailer-daemon@googlemail.com)>

Date: lun, 31 de may. de 2021 a la(s) 16:05

Subject: Delivery Status Notification (Failure)

To: <[mesadepartesluiscarranza2020@gmail.com](mailto:mesadepartesluiscarranza2020@gmail.com)>

**No se encontró la dirección**

Tu mensaje no se entregó a [eliza1486@hotmail.com](mailto:eliza1486@hotmail.com) porque la dirección no se encuentra o no puede recibir correos.

Parece que usa un bloqueador de anuncios. Para maximizar el espacio en la bandeja de entrada, regístrese en [Outlook sin anuncios](#).

## Anexo 04

Escala de motivación académica (EMA)

Versión para escolares

Vallerand, Pelletier, Blais, Briere (1992)

Validada Vílchez (2020)

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como propósito recaudar información sobre la motivación académica. Dicha información será de mucha importancia para la detección oportuna de posibles problemas emocionales. La información brindada es completamente anónima. Tu participación es voluntaria. Si decides participar en este estudio, por favor responde y entrega el instrumento.

A continuación, se te presentan 28 afirmaciones. Te pedimos contestes con sinceridad cada una de las opciones de respuesta marcando con una (X) la opción que más se parezca a tu forma de ser (No hay opción correcta o incorrecta).

**¿Por qué vas al colegio?**

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Porque necesito al menos los certificados					
2	Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas					

<b>3</b>	Porque creo que haber cursado el colegio me ayudará a prepararme mejor					
<b>4</b>	Porque realmente me gusta asistir a clase.					
<b>5</b>	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el colegio.					
<b>6</b>	Por el placer que siento cuando me supero en los estudios					
<b>7</b>	Para demostrarme que soy capaz de terminar el colegio.					
<b>8</b>	Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso					
<b>9</b>	Por el placer que siento cuando					

	descubro cosas nuevas que nunca había visto antes					
<b>10</b>	Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta					
<b>11</b>	Porque para mí, el colegio es divertido					
<b>12</b>	Antes tenía buenas razones para ir al colegio, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar.					
<b>13</b>	Por el placer que cuando consigo uno de mis objetivos personales.					
<b>14</b>	Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante					
<b>15</b>	Porque quiero “vivir bien” una					

	vez que termine mis estudios.					
<b>16</b>	Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan.					
<b>17</b>	Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional					
<b>18</b>	Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.					
<b>19</b>	No sé por qué voy al colegio y, sinceramente, no me importa					
<b>20</b>	Por la satisfacción que siento cuando voy superando					

	actividades académicas difíciles.					
<b>21</b>	Para demostrarme que soy una persona inteligente.					
<b>22</b>	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario					
<b>23</b>	Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.					
<b>24</b>	Porque creo que la educación que recibo en el colegio mejorará mi competencia laboral.					
<b>25</b>	Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan.					



<b>26</b>	No lo sé, no entiendo que hago en el colegio					
<b>27</b>	Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios					
<b>28</b>	Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.					

Gracias

## Anexo 05

### Inventario de Autoestima

Coopersmith (1967)

Adaptado para escolares Hiyo – 2018

Nombre.....Edad ..... Genero M – F  
Facultad.....

Instrucciones: A continuación, hay una lista de frases sobre sentimientos. Si una frase describe cómo te sientes, marca con una X en la columna “SI”, es decir si estás de acuerdo con la oración. Y marca con una X en la columna “NO”, si estas en desacuerdo con la oración. Recuerde no existe respuesta correcta ni incorrecta.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

Ítem	Si	No
1. Generalmente los problemas me afectan muy poco		
2. Me cuesta mucho trabajo hablar en público		
3. Si pudiera cambiaría muchas cosas de mi		
4. Puedo tomar una decisión fácilmente		
5. Soy una persona agradable		
6. En mi casa me enojo fácilmente		
7. Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo		
8. Soy popular entre las personas de mi edad		
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos		
10. Me doy por vencido fácilmente		
11. Mis padres esperan demasiado de mi		
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme tal como soy		
13. Mi vida es muy complicada		

14. Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas		
15. Tengo mala opinión de mí mismo		
16. Muchas veces me gustaría irme de mi casa		
17. Con frecuencia me siento incómodo con mis compañeros del colegio		
18. Soy menos guapo o bonita que la mayoría de la gente		
19. Si tengo algo que decir generalmente lo digo		
20. Mi familia me comprende		
21. Los demás son mejores aceptados que yo		
22. Generalmente siento como si mi familia me estuviera presionando		
23. Generalmente me siento subestimado (a) por mis compañeros de estudio		
24. Muchas veces me gustaría ser otra persona		
25. Se puede confiar muy poco en mi		
26. Nunca me preocupo por nada		
27. Estoy seguro de mí mismo		
28. Me aceptan fácilmente en un grupo		
29. Mi familia y yo la pasamos muy bien		
30. Paso bastante tiempo imaginando mi futuro		
31. Desearía tener menos edad		
32. Siempre hago lo correcto		
33. Estoy orgulloso de mi rendimiento en el colegio		
34. Alguien tiene que decirme siempre lo que tengo que hacer		
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago		
36. Nunca estoy contento		

37. Estoy haciendo lo que puedo para conseguir mis logros académicos		
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a)		
39. Soy bastante feliz		
40. Preferiría estar con jóvenes menores que yo		
41. Me agradan todas las personas que conozco		
42. Me gusta cuando me invitan a exponer un tema relacionado a temas que conozco		
43. Me entiendo a mí mismo		
44. Nadie me presta mucha atención		
45. Nunca me reprenden		
46. No me está yendo tan bien en el colegio como yo quisiera		
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla		
48. Realmente no me gusta ser joven		
49. No me gusta estar con otras personas		
50. Nunca soy tímido		
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo		
52. Soy el centro de las bromas que realizan mis compañeros		
53. Siempre digo la verdad		
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz		
55. No me importa lo que me pase		
56. Soy un fracaso		
57. Me fastidio fácilmente cuando me reprenden		
58. Todas las acciones que realizo siempre necesito comunicárselo a los demás		

## Anexo 06

### Consentimiento informado

Sr: Padre de Familia:

Con el debido respeto, me presento a usted, mi nombre es..... , graduanda de la carrera de psicología de la Universidad César Vallejo. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre **“Motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa publica de Ayacucho,2021”** y para ello quisiera contar la participación de su menor hijo (a). El proceso consiste en la aplicación de dos pruebas: **(Escala de motivación académica) (Inventario de autoestima)**. De aceptar la colaboración y participación de su menor hijo (a) en la investigación, para lo cual se les informará todos los procedimientos del estudio. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas, se explicará cada una de ellas.

Gracias por su colaboración.

Atte. ....

GRADUANDA DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

---

De haber sido informado y estar de acuerdo, por favor rellene la siguiente parte. Yo, acepto aportar en la investigación sobre **“Motivación académica y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa publica de Ayacucho,2021”**, de la señorita....., habiendo informado la participación de mi hijo (a) de forma voluntaria.

Día: 04..... /...01...../...21.....

---

Firma

## Anexo 07

### Propiedades Psicométricas de los instrumentos

#### 1. Motivación académica

##### Estadísticas de fiabilidad

<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N de elementos</u>
<u>,853</u>	<u>28</u>

##### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p2	97,60	132,711	,256	,852
p4	97,90	126,767	,538	,843
p6	97,80	127,067	,820	,840
p9	97,90	125,656	,425	,847
p11	97,70	116,900	,804	,831
p13	98,20	130,178	,532	,845
p16	97,50	124,722	,605	,841
p18	97,80	127,733	,509	,844
p20	97,80	139,733	-,076	,856
p23	97,50	126,278	,744	,840
p25	97,60	130,267	,555	,845
p27	97,40	138,711	,027	,855
p1	98,20	119,733	,521	,844
p3	97,70	144,011	-,380	,862
p7	98,00	120,000	,861	,832
p8	97,80	119,511	,622	,839
p10	97,70	116,456	,905	,829
p14	97,70	123,567	,761	,837
p15	98,00	122,444	,857	,835
p17	97,90	119,211	,672	,837
p21	97,40	137,822	,117	,853
p22	97,90	120,322	,862	,833
p24	97,80	131,067	,413	,847

p28	97,70	130,678	,628	,844
p5	99,90	143,878	-,320	,863
p12	98,60	147,378	-,341	,874
p19	99,10	148,322	-,427	,872
p26	99,10	151,656	-,451	,880

### 1.1. Motivación académica extrínseca

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,860	12

#### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p2	42,50	38,722	,189	,874
p4	42,80	32,622	,767	,832
p6	42,70	35,122	,842	,835
p9	42,80	36,400	,256	,880
p11	42,60	29,156	,870	,820
p13	43,10	38,544	,323	,861
p16	42,40	31,378	,850	,824
p18	42,70	33,122	,744	,834
p20	42,70	40,011	,308	,861
p23	42,40	34,711	,757	,837
p25	42,50	36,944	,548	,850
p27	42,30	40,456	,224	,864

## 1.2. Motivación académica intrínseca

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	12

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	42,00	56,222	,364	,919
p3	41,50	68,722	-,248	,921
p7	41,80	53,289	,885	,881
p8	41,60	50,711	,761	,887
p10	41,50	51,167	,910	,878
p14	41,50	55,167	,829	,885
p15	41,80	54,178	,952	,880
p17	41,70	51,344	,769	,886
p21	41,20	66,178	,052	,911
p22	41,70	52,678	,954	,878
p24	41,60	59,156	,571	,897
p28	41,50	59,833	,747	,894

## 1.3. Desmotivación

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,906	4



## Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p5	8,00	10,222	,669	,929
p12	6,70	7,122	,829	,866
p19	7,20	7,956	,851	,859
p26	7,20	6,178	,916	,836

## 2. Variable autoestima Total

Fórmula de KR20

$$r_b = \frac{n}{n - 1} \times \frac{Vt - \sum Pq}{Vt} = 0.827924592$$

Leyenda:

rb	:	Grados de confiabilidad
n	:	Número de preguntas o items formulados
Vt	:	Varianza total
$\sum Pq$	:	Sumatoria de Pq

### 2.1. Sí mismo

Fórmula de KR20

$$r_b = \frac{n}{n - 1} \times \frac{Vt - \sum Pq}{Vt} = 0.726402189$$

Leyenda:

rb	:	Grados de confiabilidad
n	:	Número de preguntas o items formulados
Vt	:	Varianza total
$\sum Pq$	:	Sumatoria de Pq

## 2.2. Social -pares

Fórmula de KR20

$$r_b = \frac{n}{n - 1} \times \frac{Vt - \sum Pq}{Vt} = 0.708725949$$

Leyenda:

rb	:	Grados de confiabilidad
n	:	Número de preguntas o items formulados
Vt	:	Varianza total
$\sum Pq$	:	Sumatoria de Pq

## 2.3. Hogares - padres

Fórmula de KR20

$$r_b = \frac{n}{n - 1} \times \frac{Vt - \sum Pq}{Vt} = 0.719661079$$

Leyenda:

rb	:	Grados de confiabilidad
n	:	Número de preguntas o items formulados
Vt	:	Varianza total
$\sum Pq$	:	Sumatoria de Pq

## 2.4. Escolar

Fórmula de KR20

$$r_b = \frac{n}{n - 1} \times \frac{Vt - \sum Pq}{Vt} = 0.759375$$

Leyenda:

rb	:	Grados de confiabilidad
n	:	Número de preguntas o items formulados
Vt	:	Varianza total
$\sum Pq$	:	Sumatoria de Pq

## Anexo 08

Obtención de muestra mediante formula probabilística

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Dónde:

N = personas que conforman la población

Z $\alpha$  = seguridad al 99%

p = proporción esperada 0.01

q = 1 – p

d = precisión 1%

Reemplazando:

N = 280

Z $\alpha$  = 2.576

p = 0.01

q = 1 – 0.99

d = 0.01

Muestra = 197 estudiantes

## Anexo 09

### Índice de normalidad de Kolgomorov – Smirnov

<b>Variable</b>	<b>K - S</b>	<b>p</b>
Motivación académica	.060	.041
Autoestima	.113	.000

La tabla muestra los resultados de la prueba de normalidad por medio de la prueba de bondad ajuste Kolgomorov Smirnov, identificando el tipo de distribución de los datos en la muestra, indicando que los valores no se ajustan a la normalidad en ambas variables encontrándose valores K – S para motivación académica de .060 y autoestima de .113, donde los valores  $p$  obtenidos de las variables tienden a ser menores y significativos al  $p$  .05 tomándose la decisión de emplear el estadístico no paramétrico Rho de Spearman







## Anexo 11

### Estadística base de datos

Obtener Kolmogorov Smirnov de la puntuación total de motivación académica y autoestima

#### Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		motivacion	autoestima
N		195	195
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	105,9795	28,5077
	Desviación estándar	9,37201	5,35577
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,060	,113
	Positivo	,060	,113
	Negativo	-,057	-,061
Estadístico de prueba		,060	,113
Sig. asintótica (bilateral)		,081 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es no normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

### Correlación entre motivación académica y autoestima

#### Correlaciones

		motivación	autoestima
motivación	Correlación de Pearson	1	,643*
	Sig. (bilateral)		,046
	N	197	197
autoestima	Correlación de Pearson	,643*	1
	Sig. (bilateral)	,046	
	N	197	197

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

### Correlación entre la dimensión motivación académica intrínseca y autoestima

#### Correlaciones

		autoestima	motivación intrínseca
autoestima	Correlación de Pearson	1	,937**
	Sig. (bilateral)		,006
	N	197	197

motivación intrínseca	Correlación de Pearson	,937**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	197	197

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

### Correlación entre dimensión motivación académica extrínseca y autoestima

**Correlaciones**

		autoestima	motivación extrínseca
autoestima	Correlación de Pearson	1	,316*
	Sig. (bilateral)		,042
	N	197	197
motivación extrínseca	Correlación de Pearson	,316*	1
	Sig. (bilateral)	,042	
	N	197	197

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

### Correlación entre puntuaciones totales de la dimensión desmotivación académica y puntuaciones totales de autoestima

**Correlaciones**

		autoestima	desmotivación
autoestima	Correlación de Pearson	1	-,315**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	197	197
desmotivacion	Correlación de Pearson	-,315**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	197	197

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

Explica y propone alternativas de solución en base a textos bíblicos y documentos de la Iglesia las actitudes que ayudan a construir la fraternidad en la familia y comunidad.