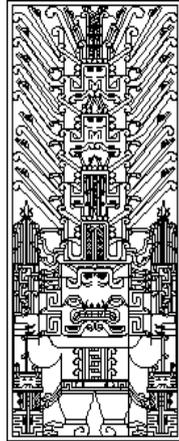


**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL
ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**



TESIS

**RESILIENCIA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESCOLARES DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INNOVA SCHOOLS, CARABAYLLO,
2014 - 2015**

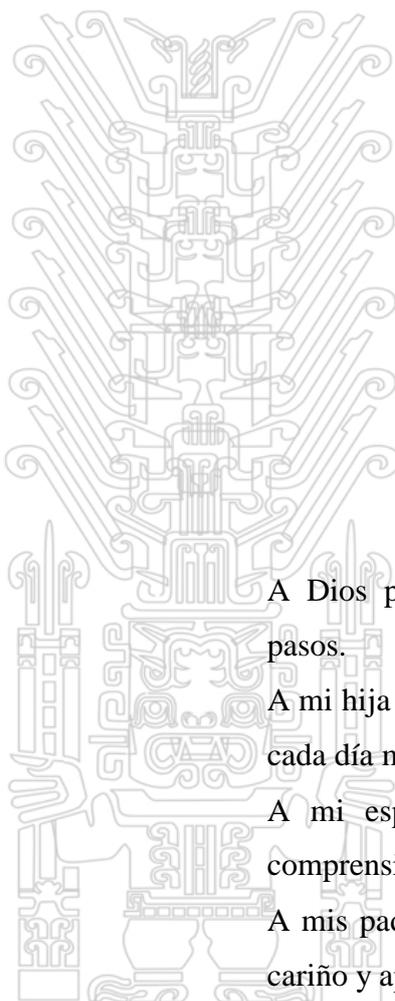
PRESENTADO POR:

JAQUELIN KORY CANO QUEVEDO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, TUTORÍA Y ORIENTACIÓN
EDUCATIVA**

LIMA – PERÚ

2018



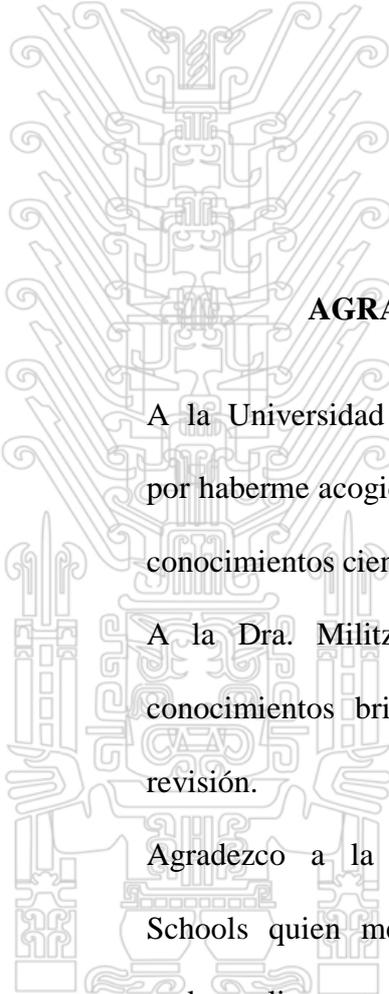
DEDICATORIA

A Dios por guiar cada uno de mis pasos.

A mi hija Juliette por enseñarme a ser cada día más fuerte.

A mi esposo Joel por su amor y comprensión.

A mis padres y hermano por todo su cariño y apoyo.



AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Federico Villarreal, por haberme acogido en sus aulas y brindarme los conocimientos científicos en mi profesión.

A la Dra. Militza Álvarez, por su apoyo y conocimientos brindados durante las horas de revisión.

Agradezco a la institución educativa Innova Schools quien me brindó las facilidades para poder realizar esta investigación.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue establecer la existencia de relaciones significativas entre la Resiliencia y Motivación Académica (EMA), para ser usado en una población de estudiantil, cuyas edades varían entre los 12 y 15 años de la Institución Educativa Innova Schools sede Carabayllo. La muestra probabilística está conformada por 223 estudiantes del primer al tercer grado de educación secundaria. Las pruebas psicológicas utilizadas en esta investigación como el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica; alcanzan niveles aceptables de confiabilidad expresadas en un Alfa de Cronbach que oscilan entre 0.82 y 0.85 en ambas pruebas. Usando el estudio de validez convergente entre el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica, dio como resultado una correlación positiva adecuada de 0.51, lo que significaría una correspondencia media positiva. Para el procedimiento del análisis factorial exploratorio se hallaron 7 factores en el Cuestionario de Resiliencia, lo cual coincide, con los resultados obtenidos en el país de México y 6 factores para la Escala de Motivación Académica, cuyo resultado obtenido es similar al de Remón en el 2013. Respecto a la relación entre la resiliencia y motivación académica con las variables demográficas, se observó que en ambos sexos tanto femenino como masculino alcanzaron un nivel promedio en la resiliencia y un nivel alto en la motivación académica.

Palabras clave: Resiliencia, motivación académica, motivación intrínseca, motivación extrínseca, desmotivación.

ABSTRACT

The purpose of this study was to establish the existence of significant relationships between Resilience and Academic Motivation (EMA) has been modified to be applied in school children from the Educational Institution Innova Schools sede Carabayllo and with ages between twelve and fifteen. The random sample consists of 223 students from the first to the third grade of secondary education. The psychological tests used in this research such as the Resilience Questionnaire and the Academic Motivation Scale; Reach acceptable levels of reliability expressed in a Cronbach's alpha ranging from 0.82 to 0.85 in both tests. Using the convergent validity study between the Resilience Questionnaire and the Academic Motivation Scale, it resulted in an adequate positive correlation of 0.51, which would mean a positive mean correspondence. Using exploratory factor analysis, seven factors were found in the Resilience Questionnaire, which coincides with the results obtained in the country of Mexico and six factors for the Academic Motivation Scale, whose result is similar to that of Remón in the 2013. Regarding the relationship between resilience and academic motivation with demographic variables, it was observed that in both sexes both feminine and masculine reached an average level in resilience and a high level in academic motivation.

Keywords: Resilience, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, demotivation.

INDICE

INTRODUCCIÓN	XV
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.1. Antecedentes	17
1.2. Planteamiento del Problema.....	21
1.3. Objetivos.....	24
1.3.1. Objetivo General	24
1.3.2. Objetivos Específicos.....	24
1.4. Justificación	27
1.5. Alcances y limitaciones.....	29
1.6. Definición de variables.....	29
1.6.1. Resiliencia.....	29
1.6.2. Motivación Académica	30
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	31
2.1. Teorías generales relacionadas con el tema.....	31
2.1.1. Resiliencia.....	31
2.1.1.1. Componentes de la Resiliencia.....	32
2.1.1.2. Teoría de las fuentes de la Resiliencia.....	32
2.1.2. Motivación.....	33
2.1.2.1. Paradigmas motivacionales de corte no cognitivo	33
2.1.2.2. Nuevos paradigmas: Visiones cognitivas	34
2.2. Bases teóricas especializadas sobre el tema	36
2.2.1. Resiliencia.....	36
2.2.1.1. Proceso dinámico y evolutivo de la Resiliencia.....	37
2.2.1.2. Adolescencia	37
2.2.1.3. Características de los adolescentes resilientes	38
2.2.1.4. Perfil de un niño o adolescente resiliente.....	38
2.2.1.5. Resiliencia sexo y ambiente.....	39
2.2.2. Motivación Académica	40
2.2.2.1. Teoría de la Autovalía sobre la motivación académica.....	41
2.2.2.2. Líneas de investigación de la motivación académica.....	41
2.2.2.3. Dimensiones de la Motivación Académica.....	42
2.3. Marco Conceptual	44
2.3.1. Resiliencia.....	44
2.3.1.1. Factores de Riesgo.....	44

2.3.1.2. Factores protectores de la Resiliencia.....	45
2.3.1.3. Factores que promueven la resiliencia.....	45
2.3.1.4. Pilares de la Resiliencia.....	45
2.3.1.5. Resiliencia en la escuela.....	46
2.3.2. Motivación.....	47
2.3.2.1. La Motivación Intrínseca.....	48
2.3.2.2. La Motivación Extrínseca.....	49
2.3.2.3. La desmotivación.....	50
2.3.3. Motivación Académica.....	51
2.4. Hipótesis.....	51
CAPÍTULO III MÉTODO.....	52
3.1. Tipo.....	52
3.2. Diseño de investigación.....	52
3.3. Estrategia de prueba de hipótesis.....	52
3.4. Variables.....	53
3.4.1. Definición conceptual de Resiliencia.....	53
3.4.2. Definición conceptual de Motivación Académica.....	53
3.5. Población.....	54
3.6. Muestra.....	54
3.6.1. Muestreo.....	55
3.7. Técnicas de investigación.....	55
3.7.1. Instrumentos de recolección de datos.....	57
3.7.2. Procesamiento y Análisis de datos.....	61
CAPÍTULO IV PRESENTACION DE RESULTADOS.....	63
4.1. Contratación de Hipótesis.....	63
4.1.1. Descripción de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica (EMA).....	63
4.1.1.1. Análisis de Validez del Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica (EMA).....	64
4.1.2. Medición de la asociación entre las variables Resiliencia y Motivación Académica..	66
4.1.3. Niveles de Resiliencia según sexo, edad y grado de instrucción.....	67
4.1.4. Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según sexo, edad y grado de instrucción.....	68
4.1.5. Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según sexo, edad y grado de instrucción.....	70

4.1.6. Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según sexo, edad y grado de instrucción.....	71
4.1.7. Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según sexo, edad y grado de instrucción.....	73
4.1.8. Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según sexo, edad y grado de instrucción.....	74
4.1.9. Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según sexo, edad y grado de instrucción.....	76
4.1.10. Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según sexo, edad y grado de instrucción.....	78
4.1.11. Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según sexo, edad y grado de instrucción.....	79
4.1.12. Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según sexo, edad y grado de instrucción.....	80
4.1.13. Niveles de motivación académica según sexo, edad y grado de instrucción.....	82
4.1.14. Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según sexo, edad y grado de instrucción.....	83
4.1.15. Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según sexo, edad y grado de instrucción.....	85
4.1.16. Niveles de desmotivación de la motivación académica según sexo, edad y grado de instrucción.....	87
4.2. Análisis e interpretación.....	88
CAPÍTULO V DISCUSIÓN	90
5.1. Discusión	90
5.2. Conclusiones	93
5.3. Recomendaciones.....	95
5.4. Referencias Bibliográficas	96
ANEXOS	100
Ficha técnica de los instrumentos a utilizar.....	101
Definición de términos.....	110

INDICE DE TABLAS

Tabla 01 Confiabilidad del cuestionario de resiliencia en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	63
Tabla 02 Confiabilidad de la escala de motivación académica en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 63	
Tabla 03 Validez de constructo mediante la técnica estadística de análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Resiliencia en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	644
Tabla 04 Validez de constructo mediante la técnica estadística de análisis factorial exploratorio de la Escala de Motivación Académica en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	665
Tabla 05 Validez de constructo convergente entre el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	66
Tabla 06 Niveles de resiliencia según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	67
Tabla 07 Niveles de resiliencia según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	67
Tabla 08 Niveles de resiliencia según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	68
Tabla 09 Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	68
Tabla 10 Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	69
Tabla 11 Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	69
Tabla 12 Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	70

Tabla 13 Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	70
Tabla 14 Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	71
Tabla 15 Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	71
Tabla 16 Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	72
Tabla 17 Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	72
Tabla 18 Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	73
Tabla 19 Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	73
Tabla 20 Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	74
Tabla 21 Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	74
Tabla 22 Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	75
Tabla 23 Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).	75

Tabla 24 Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 76

Tabla 25 Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 76

Tabla 26 Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 77

Tabla 27 Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 777

Tabla 28 Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 78

Tabla 29 Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 788

Tabla 30 Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 79

Tabla 31 Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 79

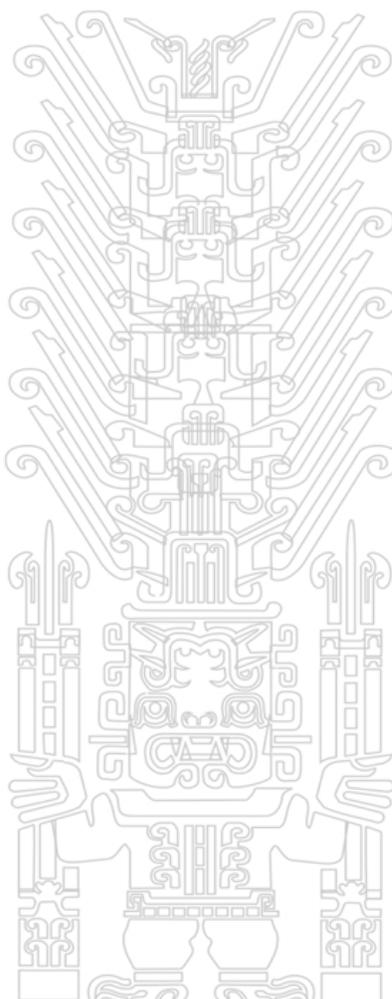
Tabla 32 Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 80

Tabla 33 Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 80

Tabla 34 Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223). 81

Tabla 35 Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	81
Tabla 36 Niveles de motivación académica según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	82
Tabla 37 Niveles de motivación académica según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	82
Tabla 38 Niveles de motivación académica según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	83
Tabla 39 Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	83
Tabla 40 Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	84
Tabla 41 Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	84
Tabla 42 Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	85
Tabla 43 Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	85
Tabla 44 Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	86
Tabla 45 Niveles de desmotivación de la motivación académica según sexo en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).....	86

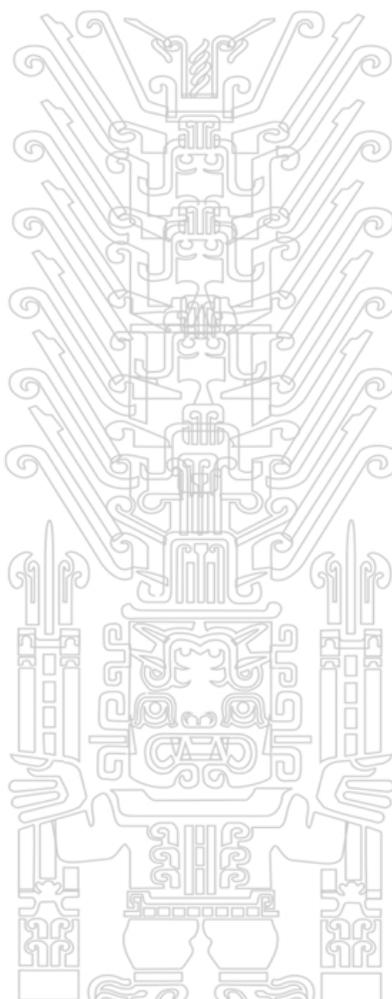
Tabla 46 Niveles de desmotivación de la motivación académica según edad en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabaylo, 2014 – 2015 (N=223).	87
Tabla 47 Niveles de desmotivación de la motivación académica según grado de instrucción en estudiantes del 1er al 3er grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabaylo, 2014 – 2015 (N=223).	87



INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Método de Catell para la determinación del número de factores del Cuestionario de Resiliencia 644

Figura 2 Método de Catell para la determinación del número de factores la Escala de Motivación Académica 6565



INTRODUCCIÓN

La presente tesis es una investigación que tiene por objetivo determinar la asociación que existe entre la resiliencia y motivación académica en estudiantes de educación secundaria. Los datos se obtuvieron de estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, sede Carabayllo, cuyas edades se encuentran entre los 12 y 15 años.

Las fuentes bibliográficas se originan de años de investigación, principalmente de los países de España y México. La bibliografía fue contrastada con la realidad de nuestra población, en cuanto a la problemática que atraviesan los estudiantes de la sede de Carabayllo.

Este trabajo presenta los siguientes capítulos:

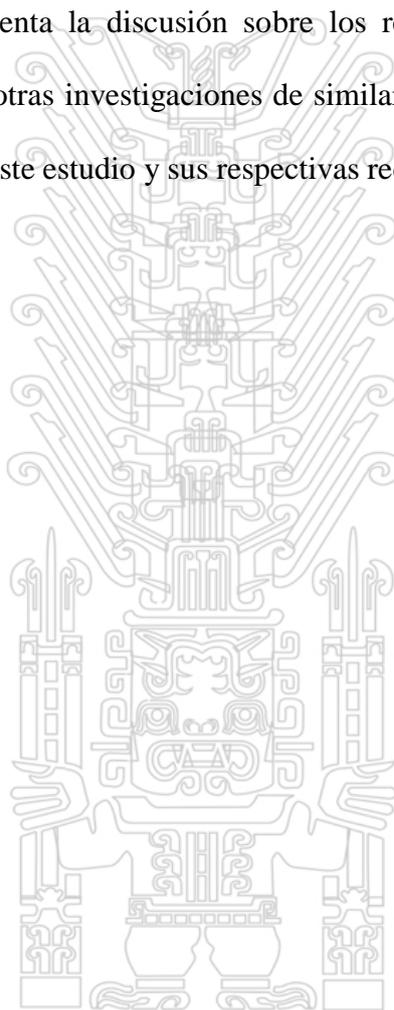
Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, los antecedentes nacionales e internacionales, los objetivos, la justificación; donde se remarca la relevancia de la investigación, los alcances y limitaciones además de la definición de variables.

Capítulo II, se abordan los aspectos teóricos relacionados con la Resiliencia y Motivación Académica, las bases teóricas y marco conceptual de ambas variables; donde se enfatiza en las dimensiones de la resiliencia y motivación académica así como los factores protectores y como se muestra la resiliencia en la escuela. Asimismo, se hace una diferencia entre los tipos de motivación intrínseca y extrínseca. Por otro lado se formula la hipótesis de esta investigación.

Capítulo III, se menciona el tipo y el diseño de investigación desarrollada; seguidamente, enunciamos a la población y muestra con la que se trabajó. Además, se detalla las técnicas de investigación ejecutadas por fases y las pruebas psicológicas que se utilizaron como son el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica (EMA).

Capítulo IV, se desarrolla la presentación de los resultados, tomando como referencia la formulación de los objetivos específicos. Es aquí donde se desarrolla la descripción de las propiedades psicométricas de las pruebas psicológicas utilizadas en este estudio, además de mostrar el comportamiento de las variables según el sexo, edad y año de instrucción de la muestra. Asimismo, se realiza el análisis e interpretación de dichos resultados.

Capítulo V, se presenta la discusión sobre los resultados de este estudio, los cuales fueron contrastados con otras investigaciones de similares variables. Por otro lado, se mencionan las conclusiones de este estudio y sus respectivas recomendaciones.



CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta, el cual está regido por impulsos o fuerzas que dan energía. Asimismo, la resiliencia es la habilidad que desarrolla la persona de forma positiva para resolver situaciones adversas, disminuyendo los factores de riesgo e incrementando los factores protectores. Por ello, existen estudios como:

Valdivia E. (2013) realizó el estudio de la Resiliencia y la Frustración Escolar, en los alumnos del 5to año de educación secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión”, Lurín - Perú. Estudio de tipo correlacional, con el objetivo de asociar la Resiliencia y la Frustración Escolar. Para ello se seleccionó una muestra de 108 alumnos del 5° año, cuyos resultados refieren que existe la asociación positiva y alta entre la resiliencia y la frustración escolar en los alumnos de la población mencionada; estableciéndose también la existencia de una dependencia entre la resiliencia y frustración escolar, expresado a través de un Chi Cuadrado igual a 161.38 y un $p = 0$, que da lugar a un coeficiente de relación gamma igual .994 y $p = 0$.

Garrido M, Jiménez N, Landa A, Páez E y Ruiz M. (2013) realizaron el estudio de la Motivación como papel medidor en las estrategias de aprendizaje y clima escolar, Málaga – España. Estudio de tipo correlacional, con el objetivo de analizar la relación existente entre estrategias de aprendizaje, motivación, clima escolar y el rendimiento académico, estableciendo cuáles son los mejores predictores de este rendimiento. Para ello se utilizó una muestra de 101 alumnos de 4to año de educación secundaria obligatoria de centros de Granada y Málaga, a los que se les administró el CEAM II,

escolar. Los resultados indican que altas puntuaciones en estrategias de aprendizaje, una mayor motivación y un mejor clima escolar se relacionan con un mejor rendimiento académico. Asimismo, se observó que la motivación tiene un papel mediador entre las estrategias de aprendizaje y el clima escolar sobre el rendimiento académico.

Remón S. (2013) realizó el estudio de Clima social familiar y Motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana – Perú. Estudio de tipo correlacional, con el objetivo de relacionar la existencia entre las dimensiones y áreas del Clima Social Familiar y los tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación. Para ello se utilizó una muestra de 378 estudiantes del 3er y 4to año de secundaria de un consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana, utilizando el instrumento de Escala del Clima Social en la Familia de Moos y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, esta última fue adaptada y analizada psicométricamente para probar su confiabilidad y validez en nuestro medio. Cuyos resultados demuestran que la cohesión, relaciones, actuación, desarrollo intelectual-cultural, social-recreativo, moral-religioso, estabilidad, organización y control familiar se correlacionan de manera significativa y positiva con la motivación académica intrínseca, extrínseca y sus subtipos y de manera significativa pero inversa con la desmotivación.

Barca-Lozano A, Almeida L, Porto-Rioboo A, Peralbo-Uzquiano M y Brenlla-Blanco J. (2012) realizó el estudio de Motivación Escolar y Rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia, Coruña - España. Estudio de tipo correlacional, con el objetivo de relacionar y analizar el impacto de variables personales, relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje en relación con el rendimiento académico. Para ello se utilizó una muestra

y 16 años. Para ésta investigación se han utilizado las sub escalas de Metas Académicas y de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia a partir de la Escala Refema-57 (Evaluación de relación familia-escuela, motivaciones, estrategias de aprendizaje y académicas). Para el análisis de confiabilidad en los instrumentos se obtuvo un alfa de cronbach de 0.91 y una varianza de 0.55 (12 factores). Los resultados hallados, sugieren que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico. La conclusión relevante obtenida se direcciona hacia las metas académicas y las estrategias de aprendizaje y autoeficacia como indicadores y determinantes decisivos del rendimiento académico.

Núñez M, Fontana M y Pascual I. (2011) realizaron el Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico, Madrid – España. Estudio de tipo descriptivo, con el objetivo fue la exploración de los factores motivacionales externos e internos. Para ello se utilizó una muestra de 350 alumnos de educación secundaria obligatoria de Madrid. Para ésta investigación se han utilizado los siguientes instrumentos: Escala de Motivación Académica (EMA, adaptada de Manassero y Vásquez. 1997), la escala atribucional de motivación de logro (EMA, adaptada de Manassero y Vásquez. 1997, 1998) y la escala CPM que mide las características motivadoras de los profesores. Para esta investigación se obtuvo como consistencia interna (EMA, alfa de cronbach de 0.878; EAML, alfa de cronbach de 0.887 y CPM, alfa de cronbach de 0.883). Los resultados hallados señalan que los alumnos muestran mayor interés por asistir al centro educativo con mayor peso de la motivación externa e intrínseca vocacional. Asimismo, se observa una relación significativa entre la motivación de logro y las expectativas de rendimiento, pero no con la motivación académica.

Peraza E. (2010) realizó el estudio de la Identificación de factores protectores asociados al perfil resilientes en estudiantes de primer grado de bachillerato, Yucatán – México. Estudio de tipo descriptivo cuyo objetivo fue identificar los factores protectores internos y externos, asociados al perfil resiliente y que de esta manera mejoren su desempeño escolar. Para ello se contó con una muestra de 306 estudiantes de primer año de bachillerato de la Escuela Preparatoria Uno de la UADY y cuyas edades fluctúan entre los 14 y 15 años. Para ésta investigación se ha utilizado el cuestionario de Zamudio y Villegas, para conocer la relación de cada reactivo respecto a la escala total, así como su consistencia interna, se aplicó el Alfa de Cronbach con los reactivos que concluyeron el análisis, el resultado obtenido fue de 0.87; donde los resultados mencionaron que los aspectos relacionados con los factores protectores internos: autoestima, moralidad, independencia, optimismo y confianza no han sido del todo desarrollados y constituyen áreas de mejora y de lo cual se plantea la realización de un programa de ayuda para esta población estudiantil.

Flores M. (2008) realizó el estudio de Resiliencia y Proyecto de Vida en estudiantes del tercer año de educación secundaria de colegios nacionales y particulares pertenecientes a la UGEL 03, Lima – Perú. Estudio de tipo descriptivo correlacional, cuyo objetivo fue determinar si existe relación entre los niveles de Resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida. Para ello se seleccionó una muestra de ambos sexos de 400 estudiantes de 13 a 18 años. Se empleó como instrumentos la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young del año 1993 y la Escala para la Evaluación de Proyecto de Vida de García del año 2002. Para el análisis de confiabilidad en los instrumentos se obtuvo un alfa de cronbach de 0.83 y en cuanto a la validez se utilizó el análisis factorial y rotación de Oblimin. Los resultados reflejan la relación altamente

1.2. Planteamiento del Problema

La educación, en un aspecto amplio, es un proceso integral de formación para la vida; en la cual, si bien se resalta la adquisición de conocimiento científico, se busca que el estudiante pueda desarrollar y adquirir habilidades sociales que fortalezcan su personalidad, a la vez que pueda enriquecer su espíritu. Entre dichas habilidades se encuentran la Motivación Académica y la Resiliencia; aunque el repertorio es más amplio, se espera que estas habilidades ayuden al estudiante a afrontar sus necesidades individuales y sus propios retos en los diferentes escenarios (familia, escuela y sociedad).

Los estudiantes pueden estar inmersos con frecuencia en diversas problemáticas causadas por factores estresores: familiares, sociales e internos y entre ellos se encuentran los problemas parentales; familias disfuncionales, bullying, etc. Sin embargo, hay alumnos que a pesar de experimentar sucesos estresores en la vida, pueden desarrollar una mentalidad de reto y a la vez un mejor desempeño académico. Desde una perspectiva psicológica que estudia los rasgos positivos de las personas, se ha identificado a individuos que a pesar de haber estado expuestos a eventos negativos logran sobreponerse y desarrollar resiliencia.

Estudiar la resiliencia no es tarea sencilla, dada la multitud de definiciones, aproximaciones, propuestas metodológicas y tipos de estudio desde los cuales se ha abordado este tema. Sin embargo, lo más relevante de los estudios que se han llevado a cabo acerca de la resiliencia, es que permite dotar de recursos y competencias al individuo con los cuales pueda hacer frente a situaciones adversas y salir fortalecido o menos afectado cuando se encuentre en una situación de vulnerabilidad. De entre todos los recursos personales que pueden ser promovidos y faciliten el desarrollo de comportamientos resilientes, se han descrito los siguientes: autoestima, convivencia

positiva, asertividad, altruismo, motivación, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia, optimismo, iniciativa, moralidad y sentido del humor, los cuales son susceptibles de ser enseñados y por lo tanto de poder aprenderse ya sea en el entorno familiar o escolar.

Así mismo, Torres M, Ruiz A. (2012) señalan que la Resiliencia es un conjunto de habilidades que desarrolla el individuo para solucionar y resolver situaciones no favorables, incrementando sus factores protectores y reduciendo sus factores de riesgo.

En el estudio de Aguilar E, Acle-Tomasini G. (2012) mencionan que la tarea de la familia y la escuela es sembrar aquellos recursos personales resilientes, para que las probabilidades de un óptimo desempeño escolar y su vida en el futuro sean de mejor calidad.

La Resiliencia no es un determinante de la personalidad, sino que las personas son protagonistas y gestores de las adaptaciones resilientes; donde tanto la familia como la escuela juegan un rol importante promoviendo estos escenarios para reforzar estos factores protectores (Llobet; 2005, citado en Gianino, 2012).

La Resiliencia en el contexto educativo, resulta de gran valor, pues genera posibilidades de esperanza para los niños en situaciones no favorables y reduce las posibilidades de contraer problemas afiliados a la salud mental y física (Benard, 2004; Wayman, 2002; citado en Acevedo y Restrepo 2012).

De la variedad de características que pueden desarrollar los jóvenes resilientes, se enfatiza la motivación académica como una habilidad de orden cognoscitivo que implica formas específicas de autorregulación y que tienen un fuerte impacto en el desempeño académico. Estas características pueden contribuir en su desempeño

escolar, ya que este tipo de alumnos se involucran más en sus actividades escolares y superan situaciones difíciles.

La atribución hoy en día del éxito o el fracaso a ciertas causas o situaciones en los exámenes, exposiciones, tareas, etc., en relación a su experiencia vivida; puede traer secuelas para las expectativas de la persona, con respecto a su fracaso o éxito futuro (Weiner, 1986; citado en Durán-Aponte y Pujol, 2013). Es así que la motivación académica, influye en la forma de pensar del estudiante, los logros que desea alcanzar relacionándolo con su aprendizaje y su desempeño escolar (Alonso, 2000; citado en Torres y Ruiz, 2012). Los estudiantes realizan atribuciones para justificar los resultados obtenidos, donde mencionan que las principales causas son: capacidad o falta de ella, esfuerzo, la suerte, el grado de dificultad de la tarea entre otras (Weiner, 1990; citado en Durán-Aponte y Pujol, 2013).

Estudios demuestran que los estudiantes resilientes presentan un mejor desempeño académico, lo cual se debe a que adoptan mejores mecanismos para afrontar los eventos estresores en la escuela como: prácticas calificadas, realización de tareas y exámenes; donde los alumnos están más motivados a lograr sus metas, por ende son más participativos y se involucran en las actividades escolares. Sin embargo, existen pocos estudios que permiten determinar si existe una correlación directa entre resiliencia y motivación académica; pues ambas capacidades personales, permiten al estudiante desarrollar cualidades que reforzaran la probabilidad de éxito escolar y su adaptación en la vida futura será más amplia y de mejor calidad.

Asimismo, para ésta investigación nuestra población a estudiar serán alumnos de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana, cuya muestra pertenece a una institución de educación privada. Teniendo en cuenta, que en el censo realizado en el

muestra es significativa para esta investigación, dejando de lado las diferencias entre calidad educativa e infraestructura de algunas instituciones privadas en comparación a las públicas (MINEDU, 2011).

Además, considerando las entrevistas y evaluaciones psicológicas realizadas a los estudiantes por el personal capacitado del mismo centro educativo; refleja que más del 50% del alumnado entre los 12 a 15 años de edad presentan dificultades dentro del entorno familiar y en el área intrapersonal; lo cual podría trascender en el desempeño académico. De esta problemática surge la necesidad de realizar la investigación sobre Resiliencia y Motivación Académica que permitan establecer una relación clara entre ellas.

Por lo referido se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la asociación entre la resiliencia y motivación académica en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 - 2015?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

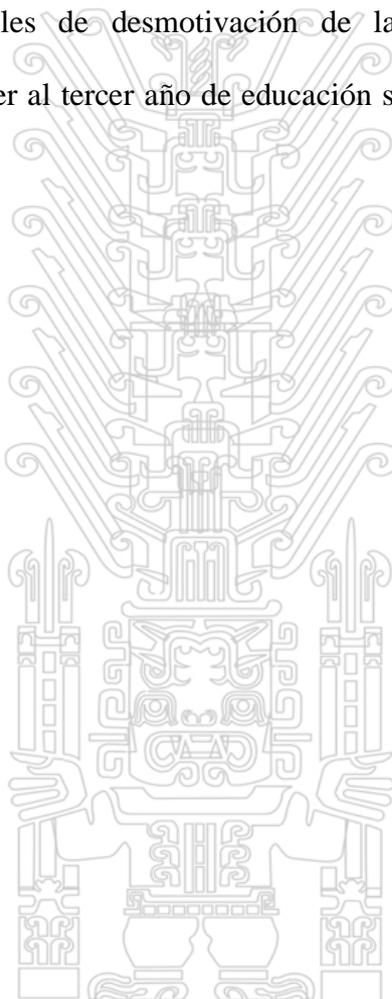
Determinar la asociación que existe entre la resiliencia y motivación académica en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 - 2015.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Resiliencia y de la Escala de Motivación Académica.
- Medir la asociación entre las variables Resiliencia y Motivación Académica en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria.

- Evaluar el nivel de Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión responsabilidad de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión motivación de logro de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión moralidad de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión introspección de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión capacidad para relacionarse de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión autoconfianza de la Resiliencia en estudiantes del primero al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión autoaceptación de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión autoeficacia de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la dimensión tolerancia de la Resiliencia en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.

- Identificar el nivel de Motivación Académica en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la motivación académica de tipo intrínseca en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar la motivación académica del tipo extrínseca en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.
- Identificar los niveles de desmotivación de la Motivación Académica en estudiantes del primer al tercer año de educación secundaria, según sexo, edad y grado de instrucción.



1.4. Justificación

La Resiliencia y Motivación Académica son dos términos, que si bien las personas lo expresan de forma cotidiana en las diversas áreas de la educación y psicología; aún se desconoce la importancia y la relación que existe entre ambas en dichas áreas.

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano, donde la persona experimenta una serie de cambios físicos; pero lo que más trasciende en ella es la parte emocional y a ello se le añade los problemas del entorno familiar y la presión en el área académica.

La investigación realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el año 2015, indica que la población joven entre el rango de edad de 15 y 29 años, representa el 27% del total de la población en nuestro país y en el año 2016, la tasa neta de asistencia escolar en edades de 12 a 16 años en Lima Metropolitana es el 81,3%. Asimismo, tomando como referencia la información brindada por Fernando Horna (2014) mostrada por el diario El Comercio, donde de acuerdo a un estudio realizado por la firma de inteligencia comercial Mapcity, en la capital, el número de colegios privados en Lima son de 6000.

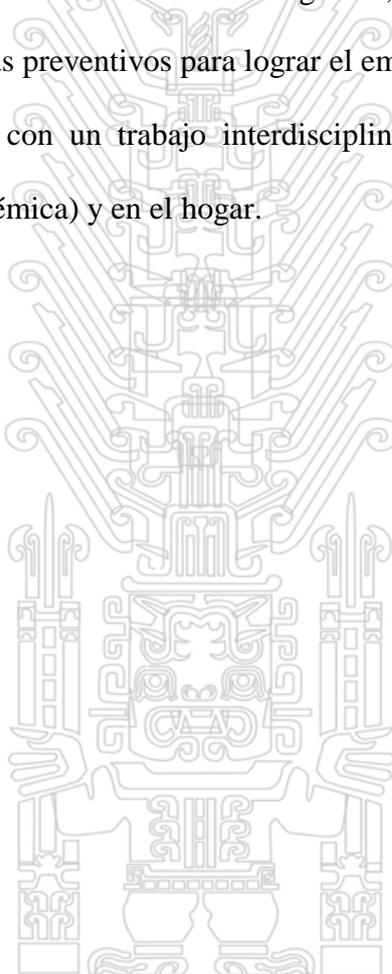
La institución educativa Innova Schools, es una institución que cuenta en la actualidad con 41 sedes en Lima y en diferentes departamentos del Perú. Por otro lado, según información del Departamento Psicológico de la sede de Carabayllo, los alumnos de educación secundaria provienen de hogares disfuncionales y ensamblados. Además estudiantes mencionaron en las entrevistas psicológicas; que no existe una óptima relación parental en sus hogares.

Lo anterior expuesto nos lleva a la necesidad de realizar la presente investigación que busca conocer la asociación entre la resiliencia y motivación académica, además de obtener información fiable acerca de las características psicológicas de la población

Este estudio se justifica también, en la medida de que las pruebas psicológicas al ser válidas y confiables, serán aplicadas en los distintos ámbitos de la psicología como el área clínica y social.

Dicha investigación si bien sólo circunscribe a la jurisdicción del distrito de Carabaylo, servirá como referente para futuras investigaciones, pues la muestra es significativa respecto a la población objetivo.

Con los resultados obtenidos en esta investigación, se propone diseñar material psicoeducativo y programas preventivos para lograr el empoderamiento del estudiante e incentivar su aprendizaje con un trabajo interdisciplinario en el colegio (docentes, psicólogas, dirección académica) y en el hogar.



1.5. Alcances y limitaciones

La importancia de esta investigación radica en que genera inferencias válidas para la población de escolares de educación secundaria pertenecientes a la institución educativa Innova Schools, Carabayllo. Asimismo, se validó con una prueba piloto de 20 estudiantes, el Cuestionario de Resiliencia del año 2006 creado por González-Arratia y Valdez- Medina y revalidado por Villegas y Zamudio de procedencia Mexicana. De esta forma, al validar dicho instrumento, será confiable y de gran utilidad para los psicólogos del área educativa en la etapa del diagnóstico y la prevención.; así como para los tutores y orientadores de nuestro país.

1.6. Definición de variables

1.6.1. Resiliencia

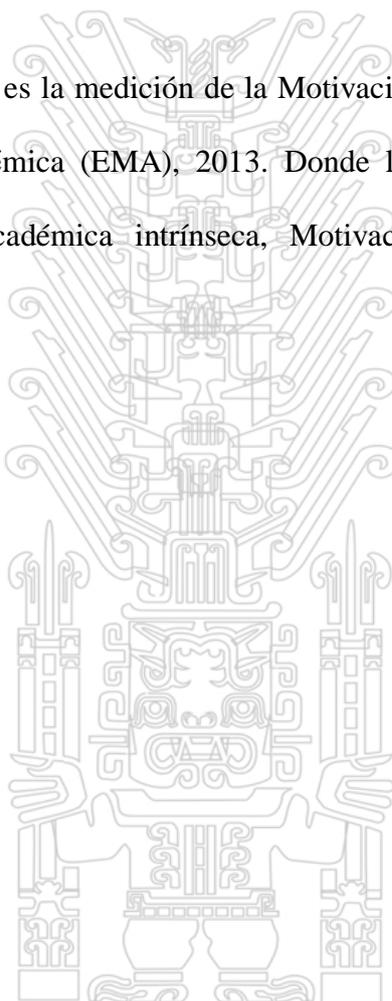
Es el resultado de la interacción entre las cualidades de la persona (características internas) y su ambiente familiar, social y cultural (características externas) que lo facultan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González, 2009).

Operacionalmente, es la medición de la Resiliencia a través Cuestionario de Resiliencia, 2006, modificado por Elsi Natividad Ku Ek. Donde la prueba mide las siguientes áreas: responsabilidad, motivación de logro, moralidad, introspección, capacidad para relacionarse, autoconfianza, autoaceptación, autoeficacia y tolerancia.

1.6.2. Motivación Académica

Es la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas e importantes, la cual se fomenta cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, cuando las metas son un desafío, cuando el estudiante se enfoca en las tareas y se orienta al dominio de éstas, atribuyendo sus éxitos y fracasos a causas manejables, creyendo que puede potenciar sus capacidades (Woolfolk, 1996, citado en Remón, 2013).

Operacionalmente, es la medición de la Motivación Académica a través Escala de Motivación Académica (EMA), 2013. Donde la prueba mide las siguientes áreas: Motivación académica intrínseca, Motivación académica extrínseca y Desmotivación.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Teorías generales relacionadas con el tema

2.1.1. Resiliencia

Dentro de la historia, el término de resiliencia fue explicado por Freud en 1800, en donde se refirió al hecho que demostraban algunas personas al presentar comportamientos adaptativos frente a un infortunio como el efecto del empleo de los “mecanismo inconscientes de defensa” (Dyer y Tusaie, 2004 citado en Castañeda y Guevara, 2005).

El término resiliencia cuyo origen procede del verbo latino resilio, proviene de la ingeniería basado en la mecánica, donde se hace mención a las características que presentan ciertos materiales al momento de ser empleados en la construcción, pues pueden recobrar la forma original con la que fueron creados después de haber sido expuestos a una presión deformadora (Gianino, 2012).

Desde la década de los ochenta en adelante ha surgido un creciente interés en el estudio científico de la Resiliencia, puesto que se ha intentado reconocer a aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de haber vivenciado situaciones adversas o circunstancias que aumentan el riesgo de presentar psicopatologías (Osborn, 1990 citado en Gonzáles, 2009).

Por ello, diversos autores definen a la Resiliencia en el campo de la psicología como: el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, protectores y la personalidad de cada individuo, incluyendo a estos componentes la estructura familiar, pudiendo cambiar con el transcurso del tiempo y del contexto (Pereira, 2007).

Ante múltiples definiciones de Resiliencia, se puede concluir que es el resultado de la interacción entre las cualidades de la persona (características internas) y su

ambiente familiar, social y cultural (características externas) que lo facultan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González, 2009).

Concluyentemente las investigaciones sobre la resiliencia han permitido cambiar la manera de comprender el proceso de desarrollo humano y social, habiendo pasado de una concepción desoladora frente a la adversidad, a una concepción que resalta la capacidad no sólo de adaptación y hacer frente a la situación, sino hasta de crecimiento y enriquecimiento de la persona humana frente al dolor y al sufrimiento (Salgado, 2009).

2.1.1.1. Componentes de la Resiliencia

La Resiliencia consta de dos componentes y se definen de la siguiente manera: en primer lugar hace hincapié a la capacidad de resistencia frente a la destrucción, lo que se refiere a la capacidad de proteger la propia identidad bajo presión y en segundo lugar se refiere a la construcción positiva, teniendo en cuenta la capacidad para construir pese a las circunstancias difíciles (Puerta, 2002 citado en Peña, 2009).

2.1.1.2. Teoría de las fuentes de la Resiliencia

La Resiliencia es un proceso donde existen factores, comportamientos y resultados resilientes, por ello la Resiliencia no es una simple respuesta a la adversidad o situación de riesgo, sino que implica: desarrollar factores resilientes, identificar la adversidad, selección del nivel y clase de respuesta resiliente y la valoración de los resultados que llevan a un sentido de bienestar y mejoramiento de la calidad de vida. De esta manera haciendo un análisis exhaustivo de estos componentes, se concluye que los factores serían: Soporte externo (Yo tengo), fortalezas personales (Yo soy) y las habilidades interpersonales (Yo puedo)

(Grotberg, 1996 citado en Peña, 2009).

2.1.2. Motivación

El significado de la motivación ha sido usado para dar cuenta de la iniciación, dirección, intensidad y persistencia de la conducta. Asimismo, la teoría de la motivación ha experimentado importantes cambios a lo largo de este siglo como producto de la influencia de las escuelas y paradigmas que han ido apareciendo en la escena de la psicología.

La motivación es un estado interno que activa, mantiene y dirige la conducta; donde además implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos (Díaz, 2011 citado en Torres y Ruiz, 2012).

2.1.2.1. Paradigmas motivacionales de corte no cognitivo

Desde las décadas de los años 20 hasta los 60, los investigadores, para dar respuesta al fenómeno motivacional, solían llamar a conceptos como fuerzas, necesidades, impulsos internos, que estaban más allá de la experiencia consciente, formando así teorías que remiten a ideas de “empuje”.

Freud sostenía que toda acción humana estaba impulsada por dos clases de instintos inconscientes: sexo – agresión e instintos de vida - muerte. Por otro lado, los conductistas, guiados por la imagen del hombre máquina, explicaban la motivación atendiendo a fuerzas biológicas y a los procesos externos de reforzamiento. En los modelos motivacionales desarrollados en aquellos años las explicaciones de la acción humana en términos de procesos internos como pensamientos, no eran frecuentes. Lo común entre los investigadores era asumir que la conducta estaba orientada a la reducción de ciertas necesidades fundamentalmente biológicas (González, 1999).

conducta no puede ser explicada sin referencia a un sujeto consciente y por tanto, su influencia ha decaído. Por ello, los modelos motivacionales desarrollados en aquellas décadas, podían explicar la conducta subhumana pero no la humana, debido a que dejaban de lado a lo más genuinamente humano: la experiencia consciente, el pensamiento y la voluntad; de tal forma que esos modelos no han proporcionado un marco conceptual adecuado para entender la motivación escolar (Weiner, 1990 citado de González, 1999).

2.1.2.2. Nuevos paradigmas: Visiones cognitivas

Haciendo un recuento de las diferentes teorías, haremos mención de las siguientes: Teorías de la motivación de logro, Teorías Expectativa por Valor de Atkinson (1964) y McClelland (1965) postulan que la conducta de rendimiento es el resultado de un conflicto emocional entre el miedo al fracaso y la esperanza de éxito y señalan que el grado de esfuerzo e implicación en una tarea, depende por una parte; de factores no cognitivos como el nivel o la fuerza de la necesidad de rendimiento y también de dos factores cognitivos: el valor dado a esa tarea o a los beneficios que se esperan obtener de ella y el grado en que el sujeto espera tener éxito en la tarea si se aplica a ella (expectativa). La Teoría Atribucional de la Motivación de Weiner (1985) añade que la necesidad de rendimiento está medida por las atribuciones, las causas que se perciben como responsables de los resultados de éxito o fracaso, las cuales influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia, en las reacciones afectivas y en la conducta motivacional (González, 1999).

Teorías como las de Dweck (1986) y Nicholls (1984), se centran en el papel de las metas (Goal Theory) y apuntan que la motivación puede ser adaptativa o

aprendizaje versus metas de rendimiento). Asimismo, Bandura (1977), en su Teoría de la Autoeficacia Percibida, destaca el papel de las percepciones de autoeficacia y su influencia en el nivel de motivación en el esfuerzo y persistencia ante las tareas. A su vez, Harter (1981b), en su modelo de Motivación de Dominio, resalta que las percepciones de competencia y de control son importantes correlatos de la motivación intrínseca (González, 1999).

Weiner en 1986, menciona sobre las premisas que deben guiar el desarrollo de una teoría motivacional en la actualidad. Según este autor toda teoría motivacional debe contener lo siguiente:

- Estar basada sobre conceptos más allá de la homeostasis.
- Abrazar algo más que el hedonismo (incrementar el placer y disminuir el dolor).
- Incluir un amplio rango de procesos cognitivos.
- Interesarse por la experiencia consciente.
- Incluir al self.
- Incluir un amplio rango de emociones.
- Construirse sobre el apoyo de relaciones empíricas.
- Explicitar las relaciones causales entre pensamiento, afecto y acción.

Cabe señalar, que en la psicología, las teorías cognitivas tradicionales, clasifican la motivación en intrínseca y extrínseca pero enfatizan aún más en el refuerzo intrínseco, debido a que consideran que las conductas no responden preponderantemente a eventos externos, sino más bien a internos, a los pensamientos; es decir, a las interpretaciones que hacemos de nuestras experiencias (Remón, 2013).

El estudio de la motivación intrínseca es de sumo interés, pues se desarrolla desde el interior del individuo; su objetivo es cumplir una meta con esmero, por ello se le denomina también motivación al logro (Torres y Ruiz, 2012).

Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Si analizamos, las definiciones anteriores podemos observar que la mayoría tienen un denominador común, pues definen la motivación como aquello que afecta a la conducta y declaran la existencia de una serie de aspectos o indicadores que caracterizan la motivación y que nos indican de qué forma o en qué medida influye en la conducta.

2.2. Bases teóricas especializadas sobre el tema

2.2.1. Resiliencia

La resiliencia es la facultad que posee un individuo, donde a pesar de estar en situaciones de alto riesgo, se desarrolla psíquica y socialmente sano (Kotliarenco, Cáceres, y Álvarez, 1996 citado en Gonzáles, 2009).

Otros investigadores definen a la Resiliencia como el atributo que tiene toda persona para afrontar los infortunios de la vida, superarlos y ser convertidos por ellos (Grotberg, 1995a, citado en Gonzáles, 2009).

La conducta resiliente de una persona puede considerar los siguientes puntos: el prepararse, vivir y aprender de experiencias de adversidad; así como también el mudarse a otro país, una enfermedad o el abandono (Henderson, 2000 citado en Salgado, 2009).

Los objetos de interés de las diversas investigaciones revisadas son: las habilidades, capacidades, respuestas exitosas, adaptación positiva, los procesos sociales, etc., que preparan a la persona para tener una respuesta diferenciada en el mismo entorno.

2.2.1.1. Proceso dinámico y evolutivo de la Resiliencia

La resiliencia no es absoluta ni se alcanza de un momento a otro; es un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de vida, además se puede expresar de maneras distintas (Manciux, 2001).

Asimismo, la resiliencia es una capacidad que poseen todas las personas; sin embargo, para que logre esto un niño o adolescente, será necesario que haya tenido cierta formación resiliente desde la familia. Es decir, que su núcleo familiar le enseñe a superar dificultades de forma más optimista (Manciaux, 2003 citado en Ku Ek, 2011).

2.2.1.2. Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano, marcado por un complejo proceso orientado al logro de la identidad, que muchas veces asume ciertos comportamientos de riesgo y que si bien pueden permitir obtener ciertos logros funcionales del proceso del adolescente, tienden a comprometer el rango completo de desarrollo personal como es el plan de vida y el proceso de adaptación social que ocurre en estas edades. Por lo demás, el adolescente también debe adaptarse a los cambios físicos y cognitivos, responder el significado de su vida, continuar su educación, definir una profesión u ocupación, lograr autonomía e independencia,

vivir su sexualidad, incorporarse al grupo de amigos y amigas. (Peñaherrera, 1998 citado en Flores 2008).

2.2.1.3. Características de los adolescentes resilientes

Dentro de diversos estudios, se encontró que los adolescentes resilientes presentan como una particularidad el optimismo; pues son personas difíciles de quebrantar. El entusiasmo del resiliente, enlazado con la esperanza, tiene que ver con no estar demasiado sumido en el ambiente; muchas veces debido al encontrarse a la expectativa de los sucesos trágicos que se vive en la sociedad, limita poder creer que podemos superar las dificultades. (Melillo et al., 2004 citado en Flores, 2008).

2.2.1.4. Perfil de un niño o adolescente resiliente

Para expresar de forma sistemática aquellos atributos que han sido sólidamente identificados como los más convenientes de un niño o adolescente resiliente (Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez, Infante, Grotberg, 1998). Entre ellos tenemos los siguientes:

Competencia Social

Responden más al relacionarse con su entorno social, reflejan mayores respuestas positivas al vincularse con otras personas; además, son activos, flexibles y se acondicionan además en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar preparado para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto. Una cualidad que se valora cada vez más y se relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. De la misma forma, en los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad.

Resolución de problemas

Desde la niñez temprana, se ha demostrado según investigaciones que los niños presentan la capacidad para: resolver problemas, pensar en abstracto y la posibilidad de intentar soluciones inéditas para las dificultades tanto cognitivas como sociales. Además, en la adolescencia son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos.

Autonomía

Algunos autores se refieren al sentido de independencia; otros destacan la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; sin embargo, el factor protector al cual se refieren es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.

2.2.1.5. Resiliencia sexo y ambiente

Investigaciones refieren que mientras los niños se perciben inhibidos, inseguros y con problemas de comunicación, las niñas se ven más flexibles y dependientes de las figuras de apego. Por otro lado, los niños tienden a ser más pragmáticos y las niñas cuentan con habilidades interpersonales y fortalezas internas (Grotberg, 1996 citado en Peña, 2009).

Asimismo, en cuanto a las diferencias por sexo, se observa que los hombres muestran mayor resiliencia, con rasgos a ser más independientes, mientras que las mujeres logran ser resilientes siempre y cuando exista un mayor apoyo externo significativo de amigos, maestros y familia. Específicamente, la literatura respecto de la resiliencia reporta consistentemente que el hecho de ser mujer es considerado

como una variable protectora, mientras que el ser hombre representa una mayor vulnerabilidad al riesgo (González-Arratia y Valdez-Medina, 2005, 2006; Kotli-

renco, Cáceres y Fontecilla, 1996; Prado y Del Águila, 2003; Vera, 2004, citado por González-Arratia y Valdez-Medina, 2008).

Por otro lado, el sentirse competente, capaz de relacionarse y apto para resolver situaciones conflictivas, permite a los adolescentes, afrontar y transformar las amenazas, de las situaciones adversas, lo cual se refleja en la responsabilidad de su accionar (Torres, 2002, citado en Olea y Roque, 2010).

En cuanto a la interacción con el ambiente, se aprecia grandes diferencias entre varones y mujeres; pues los muchachos desarrollan fácilmente perturbaciones emocionales y de conducta que las muchachas, cuando estos están expuestos a discordia familiar. Los muchachos reaccionan mayormente con conductas de oposición disociadora en lugar de reaccionar con dolor emocional (Ospina, Jaramillo y Uribe, 2005 citado en Peña, 2009).

2.2.2. Motivación Académica

La motivación académica se define como el conjunto de procesos implicados al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta (Suárez y Suárez, 2004 citado en Durán-Aponte y Pujol, 2013).

Los modelos motivacionales consideran a la motivación académica como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García et al., 1998, citado en García 2013).

Por otro lado, los alumnos que presentan una motivación de logro orientado al área académica, se plantean usualmente metas realistas y no muy inalcanzables (Yactayo, 2010).

2.2.2.1. Teoría de la Autovalía sobre la motivación académica

Señala que las bajas percepciones de competencia inducen a los estudiantes a orientar su conducta más hacia la defensa del yo que hacia un adecuado aprendizaje, suscitándose el miedo al fracaso; que pone en marcha numerosos mecanismos de defensa que los alumnos utilizan para evitar aparecer poco competentes (Covington (1984), citado en González, 1999).

2.2.2.2. Líneas de investigación de la motivación académica

Entre las múltiples investigaciones sobre este campo, mencionaremos lo siguiente:

- El análisis de los determinantes personales de la motivación (metas, expectativas, afectos), sus relaciones entre sí y sus efectos en la conducta motivada (intensidad, esfuerzo, elección de tareas, etc.) y en el rendimiento. El objetivo de muchas investigaciones es dilucidar cómo estos componentes están implicados en la motivación y cómo operan. En este marco, un foco importante de estudio es el análisis de las relaciones entre los componentes de la motivación y el funcionamiento cognitivo como por ejemplo: cómo influyen en el uso de estrategias de aprendizaje o cómo afectan al modo de procesar la información (González, 1999).
- El estudio de los cambios sistemáticos que se producen en la motivación académica a lo largo del desarrollo. El punto de mira se centra en el análisis de los cambios que se producen en las cogniciones que influyen en el proceso motivacional, percepciones de competencia o eficacia, teorías de la inteligencia, expectativas, metas y valores, percepciones de la dificultad de la tarea, atribuciones (González, 1999).

- El estudio de los contextos de la motivación; pues cada vez en mayor medida, los investigadores están interesados por conocer cómo los cambios en la experiencia escolar inciden en los cambios en la motivación académica. Debido a que el enfoque es cognitivista, se ocupan de estudiar de qué manera y en qué medida distintos factores del contexto de aprendizaje, la estructura de la clase competitiva/cooperativa; el mayor o menor énfasis en las notas y los resultados de aprendizaje; el tipo de retroalimentación que el profesor ofrece a los alumnos antes, durante y después de la tarea; el grado de autonomía que se permite en la realización de las tareas, etc., todo ello afectan a las percepciones de capacidad o competencia, a las atribuciones y a las expectativas de éxito; a las percepciones del valor o interés del material y también de que manera influyen en que los estudiantes se centren en la tarea y en los resultados de aprendizaje (González, 1999).

2.2.2.3. Dimensiones de la Motivación Académica

Haciendo referencia a la investigación realizada por Pintrich y De Groot en los años 1990, mencionan que la motivación académica presenta tres dimensiones básicas: componente de valor, componente de expectativa y componente afectivo (Núñez, 2009).

1) Componente de valor

Este componente atañe a los propósitos, motivos o razones que conciernen a la realización de una actividad. Pues la relevancia que una persona asigna a la realización de una actividad es lo que determinará en este caso que lo ejecute o no (Núñez, 2009).

Asimismo, el componente de valor hace referencia a las razones o motivos que intervienen para la ejecución de una actividad o tarea. Determinan también la importancia de dicha tarea para la persona quien lo realiza (Rodríguez, 2009).

2) Componente de expectativas

El componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. Por ello, tanto la autopercepción y creencias sobre uno mismo, como las referidas a la capacidad y competencias se convierten en pilares prioritarios de la motivación académica (Núñez, 2009).

Con respecto a las expectativas, se inicia cuando la persona se enfrenta a actividades académicas, evaluando primero el grado de dificultad de la tarea, de los conocimientos y destrezas que posee; esta evaluación permitirá de una forma implícita que la persona se haga una idea si es que la tarea planteada será apropiada o no para el logro de su meta, calcular el tiempo y esfuerzo que tendrá que invertir para alcanzar el rendimiento esperado (Centeno, 2008, citado en Núñez, 2009).

3) Componente afectivo

Es la tercera dimensión de la motivación académica y comprende los sentimientos, emociones y las reacciones afectivas que produce la realización de una tarea o actividad (Núñez, 2009).

En el caso de la afectividad, la meta más importante será manejada por el profesor; pues protegerá la autoestima y el autoconcepto del estudiante; para ello este deberá de conocer si es capaz de lograr fomentar ciertas capacidades en el estudiante, de lo contrario podría atribuir al estudiante conductas inadecuadas y cualquier otro resultado negativo (Núñez, 2009).

2.3. Marco Conceptual

2.3.1. Resiliencia

Es la capacidad personal de superar infortunios o riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo (Ku Ek, 2011).

Las primeras referencias teóricas y prácticas sobre resiliencia fueron inspiradas en estudios longitudinales, investigaciones y ensayos teóricos desarrollados por Emy Werner en 1986 entre otros.

La resiliencia tiene como componentes: la autoeficacia, es creer en la propia capacidad de realizar las tareas con éxito; la autoestima se refiere a los sentimientos generales de autovalía de la persona, la autoconfianza, es la creencia en el propio valor personal y de la probabilidad de tener éxito, mientras que el auto concepto, es la naturaleza y organización de las creencias acerca de sí mismo (Esquivel, 2008 citado en Ku Ek, 2011).

2.3.1.1. Factores de Riesgo

En términos concretos, cuando se habla de factores de riesgo se hace referencia a la presencia de situaciones contextuales o personales que, al encontrarse inmersa, aumenta la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. Estos problemas suscitan la ocurrencia de desajustes adaptativos que dificultarían el logro del desarrollo esperado por el adolescente, en cuanto a su transición de niño a adulto responsable; capaz de contribuir en su participación activa en la sociedad (Ku Ek, 2011).

2.3.1.2. Factores protectores de la Resiliencia

Estudios realizados señalan que los factores protectores se evidencian por lo biológico, a través de la salud física o del temperamento y se relacionan con las experiencias del ambiente a través de la autoestima y la confianza (Poletto y Koller, 2006).

2.3.1.3. Factores que promueven la resiliencia

Entre los factores que promueven la resiliencia, se encuentran los mecanismos protectores como es la relación de un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo de la persona, que lo motive, y sobre todo le demuestre su afecto y aceptación incondicional (Sánchez, 2003).

2.3.1.4. Pilares de la Resiliencia

Los pilares de la resiliencia que se deben de estimular en los seres humanos, como parte de los factores protectores según menciona (Forés y Grané, 2008) son:

- La confianza: Es la base de los pilares y la clave principal para promover la resiliencia.
- Autoestima consistente: Es el resultado del cuidado afectivo y emocional de forma sucesiva del niño y adolescente por un adulto significativo para él.
- Introspección: Es el proceso de preguntarse a sí mismo y emitir una respuesta justa.
- Independencia: Es la capacidad de mantener una distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. También se refleja en poseer un elevado nivel de autonomía personal en la toma de decisiones.
- Capacidad de relacionarse: Es la habilidad para establecer lazos e interactuar con las demás personas.

- **Iniciativa:** Es la cualidad que poseen algunas personas de comenzar algún proyecto y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- **Humor:** Permite tolerar y soportar situaciones adversas, cuando se vivencia situaciones estresantes y poco favorables para la persona.
- **Creatividad:** Es la capacidad de crear ideas nuevas e inéditas; esto se debe a la capacidad de reflexión y se desarrolla a partir del juego en la infancia.
- **Moralidad:** Es la base del buen trato hacia los demás. Además, es la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos.
- **Capacidad de pensamiento crítico:** Permite analizar objetivamente el porqué, las causas y responsabilidades de los infortunios que se vivencian.

2.3.1.5. Resiliencia en la escuela

En las instituciones educativas, habitualmente se prioriza en poner mayor empeño en la detección de los problemas de aprendizaje, conducta, etc., en lugar de buscar y desarrollar virtudes y fortalezas en los estudiantes.

Por consiguiente, la construcción de la resiliencia en la escuela implica trabajar para incorporar los siguientes seis factores constructores de resiliencia (Henderson y Milstein, 2004).

- a. Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicional, como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un "adulto significativo" en la escuela dispuesto a "dar la mano" cuando requiera el alumno para su desarrollo educativo y su contención afectiva.
- b. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que "todos los alumnos pueden tener éxito".

- c. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones, (esto vale para los docentes, los alumnos y eventualmente para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más "práctico", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real" y las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Deben poder aparecer las "fortalezas" o destrezas de cada uno.
- d. Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva.
- e. Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.
- f. Enseñar "habilidades para la vida": apoyo mutuo, planteo de soluciones cuando existan desavenencias, repotenciar las habilidades en la comunicación y tomar decisiones. Dichas habilidades se verán reflejadas, cuando el proceso de aprendizaje está cimentado en la actividad conjunta y colaborativa de parte de los estudiantes y docentes.

2.3.2. Motivación

La motivación se concibe como un proceso netamente del ser humano, pues tiene un grado de voluntariedad y se conduce a un propósito. Asimismo, es un proceso psicológico, por lo tanto no es sólo cognitivo, pues presenta un alto componente afectivo, que determina la planificación y la actuación del sujeto (Remón, 2013).

Como parte de los pilares del estudio de la motivación, profundizaremos en los procesos de la motivación como son: Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Desmotivación.

2.3.2.1. La Motivación Intrínseca

Es definida como aquella fuerza interna, que incita al sujeto a la realización de una actividad por la inherente satisfacción que le produce realizarla. Cuando una persona está intrínsecamente motivada está impulsada para realizar actos por la diversión o el desafío que le ocasionan dichos actos, más que por estímulos externos, presiones o premios que se presenten. Asimismo, en el individuo, la motivación intrínseca no sólo es una forma de motivación, sino la más profunda e importante. Pues los humanos desde que nacen se muestran activos, curiosos y juguetones; exhibiendo destrezas para aprender y explorar, no requiriendo de incentivos extras para eso (Ryan y Deci, 2000).

Puede ser de tres subtipos, según Manassero y Vásquez (2000):

a) Motivación académica intrínseca para conocer.- Sintetiza la carencia de las personas de querer conocer, comprender e indagar el significado de las cosas. Está vinculada con la exploración, la curiosidad y el deseo de aprender. Se define como el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta mientras se aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Ejemplo: José lee muchos libros sobre los incas para adquirir más información y porque disfruta aprender cosas nueva sobre ellos.

b) Motivación académica intrínseca para el logro de metas.- Se puede determinar, como la implicación en una tarea por la satisfacción experimentada;

cuando se intenta crear algo y se distinguen porque los individuos actúan más

trabaja intensamente en la elaboración de su Tesis de doctorado porque disfruta tratando de hacer una investigación que aporte algo original.

c) Motivación académica intrínseca para sentir experiencias estimulantes.-

Consiste en la dedicación a una actividad con el fin de experimentar sensaciones estimulantes, como el placer sensorial, estético y las experiencias emocionantes y extraordinarias. Ejemplo: Mario practica el básquet porque le gusta y le divierte hacerlo.

2.3.2.2. La Motivación Extrínseca

Es aquella fuerza externa que incentiva al individuo a realizar una conducta a cambio de ganar un beneficio tangible que puede ser administrado por otros o auto administrado (Ryan y Deci, 2000).

Pueden ser de tres subtipos, dependiendo del nivel de autodeterminación, según Manassero y Vásquez (2000):

- 1. Motivación académica extrínseca de identificación.-** Se manifiesta, cuando la motivación interna no sólo se ha interiorizado sino que deberá de existir la firmeza de realizar la conducta por la persona; aunque muchas veces no sea satisfactorio. Ejemplo: Pedro se preocupa por mantener un buen promedio en el colegio para tener mayores oportunidades de ingresar a una universidad de prestigio.
- 2. Motivación académica extrínseca de regulación interna o introyectada.-** Se da cuando la conducta del sujeto está completamente controlada por él, pero lo hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima. Ejemplo: Oscar siempre estudia matemáticas para que sus compañeros piensen que es muy inteligente.

3. Motivación académica extrínseca de regulación externa.- Es el subtipo más representativo de motivación extrínseca. Corresponde con conductas reguladas a través de medios externos como las recompensas, obligaciones y castigos. Ejemplo: Manuel estudia para el examen de mañana porque si aprueba su padre le comprará una bicicleta.

La Internalización es el proceso de regulación de las conductas que son motivadas extrínsecamente y que junto a la integración pueden llegar a adquirir tal grado de independencia que pareciera que la persona se encuentra intrínsecamente motivado (Remón, 20133).

2.3.2.3. La desmotivación

Es un estado de falta de intención para actuar, debido a que indica una falta de intencionalidad y se presenta como consecuencia de no valorar una actividad, no sentirse competente para realizarlo (Ryan y Deci, 2000).

Las personas desmotivadas, aprecian que los frutos de sus actos son independientes de sus acciones y son generados por fuerzas externas a su control personal; de esta forma vivencian sentimientos de incapacidad y menor es la expectativa de logro (Manassero y Vásquez, 2000).

Según refiere Ryan, Deci, y Vallerand (citados por González, 2005), se han identificado algunos desencadenantes de la desmotivación para el aprendizaje y estas son:

- a. Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea determinada. Esto puede presentarse en estudiantes hábiles o poco hábiles.
- b. Convencimiento que presenta el estudiante, cuando una tarea es difícil para él y de que no es competente para realizarla con éxito.

- c. Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado y por lo tanto cree que sus éxitos no dependen de él.
- d. Falta de valoración de la tarea. Esto surge como consecuencia de todo lo anterior o porque la tarea no satisface ninguno de los objetivos o metas del sujeto.

2.3.3. Motivación Académica

Es la tendencia del estudiante al encontrar actividades académicas significativas, el cual se impulsa cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, cuando las metas son un desafío, cuando el estudiante se enfoca en las tareas y se orienta al dominio de éstas, atribuyendo sus éxitos y fracasos a causas manejables, creyendo que puede potenciar sus capacidades (Woolfolk, 1996, citado en Remón, 2013).

2.4. Hipótesis

H₁: Existe asociación entre la Resiliencia y Motivación Académica en escolares de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 - 2015.

H₀: No existe asociación entre la Resiliencia y Motivación Académica en escolares de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 - 2015.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo

La presente investigación es de tipo Correlacional, ya que su propósito es medir el grado de relación que existe entre las variables en un contexto particular. La investigación correlacional permite medir las variables en cada sujeto para luego analizar las relaciones de éstas a fin de determinar si están asociadas, es decir, que una variable varía en función de la otra. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2. Diseño de investigación

No experimental transversal correlacional, dicho diseño implica recolectar datos de un sólo momento, en un tiempo único, cuyo propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un contexto particular (Hernández et al., 2010).

3.3. Estrategia de prueba de hipótesis

Las estrategias a seguir para dotar de propiedades psicométricas las pruebas psicológicas que miden Resiliencia y Motivación Académica son las siguientes:

Para el tema de validez de contenido, de constructo, confiabilidad por consistencia interna se siguió el diseño de enfoque no exploratorio (Hernández et al., 2010, p.280).

Asimismo, se utilizó como método paramétrico el coeficiente de correlación de Pearson, para proceder con la verificación de las hipótesis planteadas en ésta investigación.

3.4. Variables

3.4.1. Definición conceptual de Resiliencia

La Resiliencia, es el resultado del intercambio entre los atributos de la persona (internos) y su entorno familiar, social y cultural (externos), que lo preparan para vencer el riesgo y los infortunios de forma constructiva (González, 2009).

Operacionalmente, es la medición de la Resiliencia a través Cuestionario de Resiliencia, 2006, modificado por Elsi Natividad Ku Ek. Donde la prueba mide las siguientes áreas: responsabilidad, motivación de logro, moralidad, introspección, capacidad para relacionarse, autoconfianza, autoaceptación, autoeficacia y tolerancia.

3.4.2. Definición conceptual de Motivación Académica

La motivación académica, es la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas, la cual se refuerza cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, cuando las metas son un desafío, cuando el estudiante se enfoca en las tareas y se orienta al dominio de éstas, atribuyendo sus éxitos y fracasos a causas manejables y puede potenciar sus capacidades (Woolfolk, 1996, citado en Remón, 2013).

Operacionalmente, es la medición de la Motivación Académica a través Escala de Motivación Académica (EMA), 2013. Donde la prueba mide las siguientes áreas: Motivación académica intrínseca, Motivación académica extrínseca y Desmotivación.

3.5. Población

Estuvo conformada por 535 estudiantes de la Institución Educativa Innova Schools del distrito de Carabayllo; cuyas edades fueron entre los 12 a 15 años de edad y cursaban del primer al tercer año de educación secundaria.

3.6. Muestra

Para poder delimitar, generalizar los resultados y establecer parámetros en la población, primero se tomó como muestra representativa a la siguiente cantidad de estudiantes, que a continuación lo expresaremos en la siguiente fórmula:

Cálculo del tamaño de la muestra

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

Dónde:

n = tamaño de la muestra	Z = 95
N = 535	e = 0.05
$\sigma = 0.50$	

$$n = \frac{535 * 0.50^2 * 95^2}{(535 - 1)0.05^2 + 0.50^2 95^2}$$

$$n = 223$$

La muestra estuvo conformada por un total de 223 alumnos del primer al tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, sede Carabayllo matriculados en el periodo académico 2015.

Criterios de inclusión:

- Edad: Rango de edades entre 12 a 15 años

- Sexo: Masculino y Femenino

- Nivel Académico: Secundaria
- Grado Académico: Del 1er. al 3er. año de educación secundaria

Criterios de Exclusión:

- Estudiantes mayores de 16 años y menores de 11 años
- Los alumnos que no estén en nivel secundario
- Estudiantes sin diagnóstico Psicológico Previo.
- Alumnos que no estén matriculados durante el periodo 2015.

3.6.1. Muestreo

Probabilístico, pues se trabajó con un subgrupo de la población en el que todos los elementos de la misma, presentaron igual posibilidad de ser seleccionados.

Tipo muestreo aleatorio simple; todos los estudiantes pertenecientes a la población fueron incluidos en una lista para luego ser seleccionados al azar por la investigadora (Hernández et al., 2010, p.176).

3.7. Técnicas de investigación**Primera Fase:**

Se presentó un plan de trabajo a la Directora de la institución, donde se expuso claramente los objetivos del estudio, describiendo los instrumentos de evaluación. Luego, se realizó una reunión con los padres de familia; para explicarles la importancia del estudio y se les solicitó permiso por escrito, autorizando a sus hijos la participación en la investigación.

Segunda Fase:

Se coordinó con los tutores responsables del primer al tercer grado de educación secundaria, la fecha y hora para la aplicación de las pruebas psicológicas; así como también se les explicó la forma de seleccionar a los estudiantes a evaluar.

Tercera Fase:

Se realizó una prueba piloto del Cuestionario de Resiliencia con 20 estudiantes de las mismas características de la muestra que se investigó, con la finalidad de que los estudiantes pudiesen comprender dicho cuestionario, debido a que aún no ha sido adaptado en nuestro país.

Cuarta Fase:

Se aplicó las pruebas psicológicas: Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica (EMA) en forma grupal y en un sólo momento, la cual tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente por cada una de las pruebas psicológicas.

Quinta Fase:

Se construyó una Base de Datos mediante el software SPSS Statistics 21.0 y los resultados obtenidos fueron analizados mediante la estadística descriptiva y análisis paramétrico.

3.7.1. Instrumentos de recolección de datos

Se describen a continuación los instrumentos que fueron utilizados en la presente investigación:

Cuestionario de Resiliencia, 2006

a) Ficha Técnica:

Nombre : Cuestionario de Resiliencia, 2006

Año : 2005

Autores : González-Arratia y Valdez-Medina

Procedencia : México

Revalidado : Elsi Natividad Ku Ek (2011)

Administración: Individual y colectiva.

Sujetos : Estudiantes de Educación Secundaria.

Significación : Conocer los factores protectores de los adolescentes

Duración : No tiene límite, dura en promedio 15 minutos.

b) Descripción del instrumento:

Este instrumento consta de 56 preguntas que se agrupan en 09 dimensiones, las cuales son:

Responsabilidad.- Aceptación de las consecuencias de los actos propios (indicadores: 15, 21, 24, 31, 33, 35 y 37).

Motivación de logro.- Tener la determinación suficiente para alcanzar las metas (indicadores: 8, 27, 29, 34, 38, 47, 48, 50, y 54).

Moralidad.- Capacidad para comprometerse con valores y discriminar entre lo bueno y malo (indicadores: 9, 11, 12, 18, 22, 26, 46, 49 y 53).

Introspección.- Arte de preguntarse, de conversar con uno mismo y darse una respuesta honesta (indicadores: 3, 5, 6, 13, 23, 28, 39, 43 y 51).

Capacidad para relacionarse.- Facultad para establecer lazos con otras personas y estabilizar la propia carencia de afecto con la actitud de brindarse a otros (indicadores: 4, 20, 36, 44 y 55).

Autoconfianza.- Convencimiento de sí mismo (indicadores: 1, 7, 16, 19, 32 y 45).

Autoaceptación.- Creer en el propio valor personal (indicadores: 17, 41, 42 y 52).

Autoeficacia.- Es la capacidad para realizar los trabajos con éxito (indicadores: 10, 25, 40 y 56).

Tolerancia.- Capacidad para tolerar las ideas y formas de accionar de otras personas, aun cuando no se asemejan a las de uno mismo (indicadores: 2, 14 y 30).

El tipo de respuesta en esta prueba psicológica es de escala likert, con cinco opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = alguna vez, 4 = a menudo y 5 = siempre.

Cada dimensión fue clasificada de acuerdo a la siguiente escala:

- Menor de 7 el perfil de resiliencia: bajo.
- De 7 y menor a 9 el perfil de resiliencia: medio.
- De 9 en adelante el perfil de resiliencia: alto.

c) Validez y Confiabilidad:

Validez: El autor de este cuestionario, realizó un análisis con rotación Varimax, utilizando como criterio pesos factoriales arriba de 0.40. La prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO) mostró una correlación de 0.87 y la prueba de esfericidad de Bartlett indicó una significancia de $p=.0001$

Tesis publicada con autorización del autor

Confiabilidad: El resultado obtenido fue de 0.87 mediante el alfa de cronbach.

No olvide citar esta tesis

d) Prueba Piloto del Cuestionario de Resiliencia, 2006:

Debido a que el Cuestionario de Resiliencia aún no ha sido adaptado en nuestro país, se realizó una prueba piloto con una muestra de 20 estudiantes del 2do. año de educación secundaria, con las mismas características de la muestra para la validación del cuestionario. Por ello, al procesar dicha información, se halló la confiabilidad y validez; donde los resultados son los siguientes:

Confiabilidad: Se obtuvo 0.74 mediante el alfa de cronbach, por lo que se puede decir que la prueba alcanza una confiabilidad aceptable.

Validez: La prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO) mostró una correlación de 0.85 y la prueba de esfericidad de Bartlett indicó una significancia de $p=.0001$

Escala de Motivación Académica (EMA)

a) Ficha Técnica:

Nombre original: l'Échelle de Motivation en Education (EME) 1989

Autores originales: Vallerand, Blais, Brière y Pelletier

Procedencia: Canadá

Adaptada al Perú: Remón

Año: 2005

Administración: Individual y colectiva.

Sujetos: Estudiantes de Educación Secundaria

Duración: No tiene límite

Descripción del instrumento:

Está compuesta por 28 preguntas distribuidas en siete sub escalas, las cuales son:

Motivación Intrínseca.- Motivación intrínseca para conocer (indicadores: 2, 9,

16, 23), Motivación intrínseca para alcanzar metas (indicadores: 6, 13, 20, 27),

Motivación intrínseca para experiencias estimulantes (indicadores: 4, 11, 18, 25)

Motivación Extrínseca.- Motivación extrínseca de identificación (indicadores: 3, 10, 17, 24), Motivación extrínseca de regulación interna (indicadores: 7, 14, 21, 28), Motivación extrínseca de regulación externa (indicadores: 1, 8, 15, 22).

Desmotivación.- (indicadores: 5, 12, 19, 26).

b) Puntaje y Calificación:

Los puntajes que asigna el estudiante a cada ítem pueden ir del 1 al 7, luego se suman los puntajes que corresponden a un tipo específico de motivación. Cuánto mayores son los puntajes asignados a los ítems de un determinado tipo de motivación, mayor será el nivel obtenido por ese tipo motivacional. Así mismo, en el caso de la sub-escala de Desmotivación, mientras mayores son los puntajes asignados en los ítems que mide esa sub escala, mayor será la desmotivación que experimenta el sujeto.

En la actualidad, no se cuenta con baremos nacionales para la calificación de esta escala. Cabe señalar que para alcanzar los objetivos de la presente investigación no fue necesario construirlos. Para fines de este estudio, la interpretación de los resultados se hizo sólo con los puntajes directos obtenidos en cada sub escala.

c) Confiabilidad y Validez:

Validez: Se halló mediante la validez de Constructo, donde se correlacionaron las siete sub escalas entre sí. Se encontraron fuertes correlaciones positivas entre los tres tipos de motivación intrínseca (que van de 0.58 a 0.81). Además las correlaciones entre las siete sub-escalas revelaron tener un patrón acorde con el continuo de la Auto-determinación.

Confiabilidad: El resultado obtenido mediante el Alfa de Cronbach fue de 0.82

en las 7 sub escalas.

3.7.2. Procesamiento y Análisis de datos

Teniendo en cuenta las variables de la investigación en relación a la correlación de Resiliencia y Motivación Académica, se realizaron los siguientes pasos:

Paso 01:

Se corroboró la confiabilidad del Cuestionario de Resiliencia, por ello se realizó una prueba piloto con un grupo de 20 alumnos del segundo año de educación secundaria, con características bastantes similares a la población de estudio.

Paso 02:

Se realizó una selección al azar de la muestra poblacional, donde se seleccionaron a 223 alumnos de la Institución Educativa Innova Schools – Carabayllo. Asimismo, antes de ser evaluados los alumnos con las pruebas psicológicas de Resiliencia y Escala de Motivación Académica; se realizó una sensibilización del tema y de la importancia que implica llenar con veracidad dichos instrumentos psicológicos.

Paso 03:

Una vez contando con las pruebas psicológicas debidamente llenadas, se ingresó la información de las pruebas en un paquete estadístico SPSS Statistics 21.0 para el procesamiento de datos. Asimismo, se utilizó el programa Microsoft Excel 2010 para Windows 10, para hallar los totales y sub totales de las pruebas.

Paso 04:

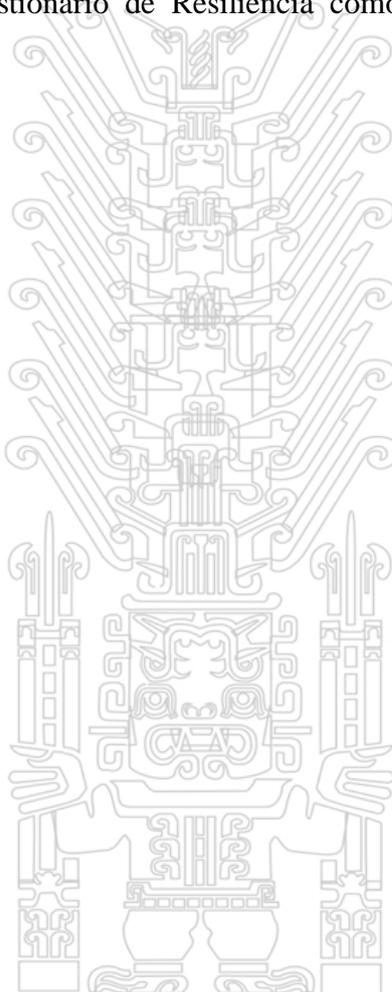
Para realizar la descripción del nivel de las pruebas psicológicas de Resiliencia y Escala de Motivación Académica, se utilizó lo siguiente:

- a. Para la comprobación de la confiabilidad de los constructos originales: se usó el Coeficiente Alfa de Cronbach.
- b. Para la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio, donde

se utilizó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para determinar la pertinencia

de los mismos. Para conocer el número de factores que poseen el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica se hizo uso del método de Catell y de Kaiser. Por último, se realizaron los análisis de las agrupaciones de los ítems según factor para lo cual se utilizó el método del componente principal y el método de Oblimin.

- c. Para el análisis de la validez de criterio concurrente, se halló la correlación de Pearson entre el Cuestionario de Resiliencia como la Escala de Motivación Académica.



CAPÍTULO IV PRESENTACION DE RESULTADOS

Los resultados hallados en la presente investigación, muestran que las pruebas psicológicas como son: el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica; presentan un alto nivel de significación estadística a nivel de confiabilidad y validez, por lo tanto, queda demostrada su capacidad para medir la Resiliencia y Motivación Académica.

4.1. Contrastación de Hipótesis: Para ello se realizará el desarrollo y descripción de los resultados según los objetivos específicos.

4.1.1. Descripción de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica (EMA)

Tabla 01

Confiabilidad del cuestionario de resiliencia en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,82	56

Como se observa, se obtiene un alfa de cronbach de 0.82, demostrando que la prueba alcanza un nivel alto de confiabilidad (Hernández, et al. 2010).

Tabla 02

Confiabilidad de la escala de motivación académica en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,85	28

Como se observa, se obtiene un alfa de cronbach de 0.85, demostrando que el cuestionario posee un nivel alto de confiabilidad.

4.1.1.1. Análisis de Validez del Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación

Académica (EMA)

Tabla 03

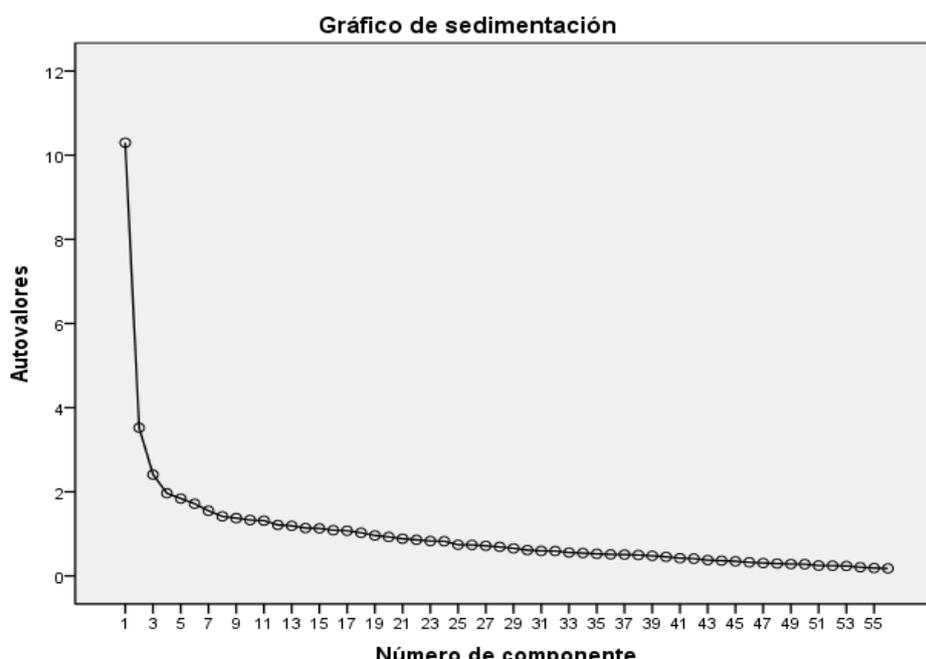
Validez de constructo mediante la técnica estadística de análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Resiliencia en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

KMO y Prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,816
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	4208,465
	gl	1540
	Sig.	,000

Se observa que los resultados muestran la pertinencia del uso del análisis factorial en este estudio, puesto que el K. M. O. obtuvo un valor por encima de 0.60 (Hernández, et al. 2010), y la prueba de esfericidad de Barlett muestra un valor significativo como se aprecia en la tabla 03 y 04.

Figura 1.

Método de Catell para la determinación del número de factores del Cuestionario de Resiliencia



Se usó el método de Catell con el propósito de determinar gráficamente la significación de los factores. Este método nos muestra 7 factores como se observa en la Figura 1.

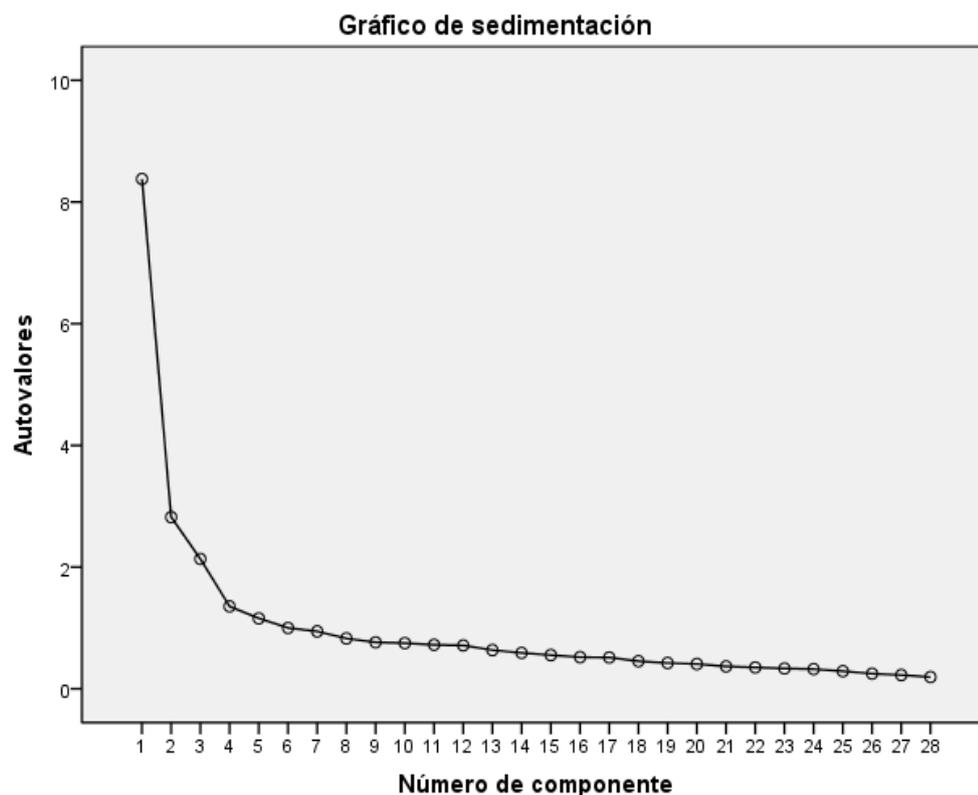
Tabla 04

Validez de constructo mediante la técnica estadística de análisis factorial exploratorio de la Escala de Motivación Académica en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,887
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2662,345
	gl	378
	Sig.	,000

Figura 2.

Método de Catell para la determinación del número de factores la Escala de Motivación Académica



Se usó el método de Catell con el propósito de determinar gráficamente la significación de los factores. Este método nos muestra 6 factores como se observa en la Figura 2.

4.1.2. Medición de la asociación entre las variables Resiliencia y Motivación Académica

Tabla 05

Validez de constructo convergente entre el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Correlaciones			
		Cuestionario de Resiliencia	Escala de Motivación Académica
Total Resiliencia	Correlación de Pearson	1	,508**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	223	223
Total Motivación Académica	Correlación de Pearson	,508**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	223	223

** . La correlación es positiva al nivel 0,01 (bilateral).

Se observa que la validez convergente entre el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica, dio como resultado una correlación positiva adecuada de 0.51, lo que significa que existe una correspondencia positiva ($p < 0.001$) (Hernández, et al., 2010, p. 203).

4.1.3. Niveles de Resiliencia según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 06

Niveles de resiliencia según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de Resiliencia según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	0	0.0%	121	54.3%	1	0.4%
femenino	1	0.4%	100	44.8%	0	0.0%

Se observa que un 54.3% y 44.8% se ubican en un nivel promedio de resiliencia en el sexo masculino y femenino respectivamente.

Tabla 07

Niveles de resiliencia según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de Resiliencia según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	0	0.0%	73	32.7%	0	0.0%
13 años	1	0.4%	48	21.5%	1	0.4%
14 años	0	0.0%	66	29.6%	0	0.0%
15 años	0	0.0%	34	15.2%	0	0.0%

Se observa que en los niveles de resiliencia según edad, se ubicaron en un nivel promedio de resiliencia los alumnos de 12, 13 y 14 años de edad respectivamente.

Tabla 08

Niveles de resiliencia según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de Resiliencia según grado de instrucción						
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	0	0.0%	78	35.0%	0	0.0%
2do. de secundaria	1	0.4%	50	22.4%	1	0.4%
3er. de secundaria	0	0.0%	93	41.7%	0	0.0%

Se observa que los estudiantes de 1er. y 3er. año de educación secundaria se encuentran en el nivel promedio de resiliencia obteniendo un 35.0% y 41.7%.

4.1.4. Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 09

Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión responsabilidad según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	5	2.2%	53	23.8%	64	28.7%
femenino	2	0.9%	49	22.0%	50	22.4%

Se observa que hay un mayor porcentaje en el nivel alto de la dimensión responsabilidad en ambos sexos (masculino=28.7%, femenino=22.4%).

Tabla 10

Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión responsabilidad según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	3	1.3%	26	11.7%	44	19.7%
13 años	0	0.0%	26	11.7%	24	10.8%
14 años	3	1.3%	33	14.8%	30	13.5%
15 años	1	0.4%	17	7.6%	16	7.2%

Se observa que hay mayor porcentaje en los niveles promedio (14.8%) y alto (13.5%) de la dimensión responsabilidad en estudiantes de 14 años de edad, comparado con las demás edades.

Tabla 11

Niveles de resiliencia de la dimensión responsabilidad según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión responsabilidad según grado de instrucción						
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	3	1.3%	29	13.0%	46	20.6%
2do. de secundaria	0	0.0%	25	11.2%	27	12.1%
3er. de secundaria	4	1.8%	48	21.5%	41	18.4%

Se observa que hay mayor porcentaje del nivel promedio en la dimensión responsabilidad en estudiantes del 3er. año de secundaria (21.5%); y un nivel alto en la misma dimensión en estudiantes del 1er. año de secundaria (20.6%).

4.1.5. Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 12

Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión motivación de logro según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	3	1.3%	107	48.0%	12	5.4%
femenino	1	0.4%	92	41.3%	8	3.6%

Se observa que hay mayor porcentaje del nivel promedio de la dimensión motivación de logro resiliencia en ambos sexos (masculino = 48.0%, femenino = 41.3%).

Tabla 13

Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión motivación de logro según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	1	0.4%	60	26.9%	12	5.4%
13 años	0	0.0%	47	21.1%	3	1.3%
14 años	1	0.4%	62	27.8%	3	1.3%
15 años	2	0.9%	30	13.5%	2	0.9%

Se observa que los estudiantes de 14 años de edad, se ubican en el nivel promedio de la dimensión motivación de logro con un 27.8%.

Tabla 14

Niveles de resiliencia de la dimensión motivación de logro según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión motivación de logro según grado de instrucción						
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	1	0.4%	66	29.6%	11	4.9%
2do. de secundaria	0	0.0%	48	21.5%	4	1.8%
3er. de secundaria	3	1.3%	85	38.1%	5	2.2%

Se observa que los alumnos del 1er. y 3er. año de educación secundaria se ubican en un nivel promedio en la dimensión motivación de logro con un 38.1% y 29.6% respectivamente.

4.1.6. Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 15

Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión moralidad según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	1	0.4%	50	22.4%	71	31.8%
femenino	2	0.9%	35	15.7%	64	28.7%

Se observa que hay mayor porcentaje en el nivel alto de la dimensión moralidad en ambos sexos (masculino= 31.8%, femenino= 28.7%).

Tabla 16

Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión moralidad según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	1	0.4%	20	9.0%	52	23.3%
13 años	0	0.0%	24	10.8%	26	11.7%
14 años	2	0.9%	25	11.2%	39	17.5%
15 años	0	0.0%	16	7.2%	18	8.1%

Se observa que los estudiantes de 12 años de edad, se ubican en el nivel alto de la dimensión moralidad con un 23.3%.

Tabla 17

Niveles de resiliencia de la dimensión moralidad según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión moralidad según grado de instrucción							
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
1er. de secundaria	1	0.4%	22	9.9%	55	24.7%	
2do. de secundaria	0	0.0%	22	9.9%	30	13.5%	
3er. de secundaria	2	0.9%	41	18.4%	50	22.4%	

Se observa que existen niveles altos en la dimensión moralidad, en los tres grados de instrucción (1er. de secundaria = 24.7%, 2do. de secundaria = 13.5% y 3er. de secundaria = 22.4%).

4.1.7. Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 18

Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión introspección según sexo							
Sexo	Bajo		Promedio		Alto		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
masculino	2	0.9%	92	41.3%	28	12.6%	
femenino	0	0.0%	87	39.0%	14	6.3%	

Se observa que hay mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión introspección en ambos sexos (masculino = 41.3%, femenino = 39.0%).

Tabla 19

Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión introspección según edad							
Edad	Bajo		Promedio		Alto		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
12 años	1	0.4%	56	25.1%	16	7.2%	
13 años	0	0.0%	41	18.4%	9	4.0%	
14 años	0	0.0%	54	24.2%	12	5.4%	
15 años	1	0.4%	28	12.6%	5	2.2%	

Se observa que los estudiantes de 12 y 14 años de edad, poseen mayor porcentaje en los niveles promedio en la dimensión introspección (25.1% y 24.2%).

Tabla 20

Niveles de resiliencia de la dimensión introspección según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión introspección según grado de instrucción						
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	1	0.4%	62	27.8%	15	6.7%
2do. de secundaria	0	0.0%	41	18.4%	11	4.9%
3er. de secundaria	1	0.4%	76	34.1%	16	7.2%

Se observa que los estudiante de 1er. y 3er. año de educación secundaria posee mayor porcentaje en los niveles promedio (27.8% y 34.1) en la dimensión introspección.

4.1.8. Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 21

Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión capacidad para relacionarse según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	4	1.8%	72	32.3%	46	20.6%
femenino	1	0.4%	59	26.5%	41	18.4%

Se observa que hay mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión

capacidad para relacionarse en ambos sexos (masculino= 32.3%, femenino=

Tabla 22

Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión capacidad para relacionarse según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	3	1.3%	33	14.8%	37	16.6%
13 años	0	0.0%	32	14.3%	18	8.1%
14 años	1	0.4%	45	20.2%	20	9.0%
15 años	1	0.4%	21	9.4%	12	5.4%

Se observa que los estudiantes de 14 años de edad obtuvieron un 20.2% en el nivel promedio y los estudiantes de 12 años de edad obtuvieron un 16.6% en el nivel alto de la dimensión capacidad para relacionarse.

Tabla 23

Niveles de resiliencia de la dimensión capacidad para relacionarse según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión capacidad para relacionarse según grado de instrucción						
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	3	1.3%	35	15.7%	40	17.9%
2do. de secundaria	0	0.0%	33	14.8%	19	8.5%
3er. de secundaria	2	0.9%	63	28.3%	28	12.6%

Se observa un 28.3% en el nivel promedio en los estudiantes del 3er. año de educación secundaria y se observa además, un 17.9% en el nivel alto de la dimensión capacidad para relacionarse en los estudiantes del 1er. año de educación secundaria.

4.1.9. Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 24

Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Sexo	Dimensión autoconfianza según sexo					
	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	1	0.4%	57	25.6%	64	28.7%
femenino	0	0.0%	59	26.5%	42	18.8%

Se observa en la presente tabla que hay un mayor nivel promedio en ambos sexos (masculino = 25.6% y femenino = 26.5%). Asimismo, se aprecia un nivel alto en la dimensión autoconfianza en los varones (28.7%).

Tabla 25

Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Edad	Dimensión autoconfianza según edad					
	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	1	0.4%	26	11.7%	46	20.6%
13 años	0	0.0%	25	11.2%	25	11.2%
14 años	0	0.0%	42	18.8%	24	10.8%
15 años	0	0.0%	23	10.3%	11	4.9%

Se observa que un 20.6% de estudiantes de 12 años de edad, se ubican en un nivel alto y un 18.8% de estudiantes de 14 años se ubican en un nivel promedio de la

Tabla 26

Niveles de resiliencia de la dimensión autoconfianza según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión autoconfianza según grado de instrucción						
Grado de Instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	1	0.4%	29	13.0%	48	21.5%
2do. de secundaria	0	0.0%	27	12.1%	25	11.2%
3er. de secundaria	0	0.0%	60	26.9%	33	14.8%

Se observa que un 26.9% de estudiantes del 3er. año de educación secundaria tienen el nivel promedio y un 21.5% de estudiantes del 1er. año de educación secundaria se ubican en el nivel alto de la dimensión autoconfianza.

4.1.10. Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 27

Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión autoaceptación según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	3	1.3%	99	44.4%	20	9.0%
femenino	8	3.6%	72	32.3%	21	9.4%

Se observa en la presente tabla, mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión autoaceptación en ambos sexos (masculino= 44.4%, femenino= 32.3%).

Tabla 28

Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión autoaceptación según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	2	0.9%	54	24.2%	17	7.6%
13 años	3	1.3%	39	17.5%	8	3.6%
14 años	5	2.2%	48	21.5%	13	5.8%
15 años	1	0.4%	30	13.5%	3	1.3%

Se observa que los estudiantes de 12 años de edad, tienen mayor porcentaje en los niveles promedio (24.2%) y alto (7.6%) en la dimensión autoaceptación.

Tabla 29

Niveles de resiliencia de la dimensión autoaceptación según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión autoaceptación según grado de instrucción						
Grado de instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	3	1.3%	57	25.6%	18	8.1%
2do. de secundaria	4	1.8%	39	17.5%	9	4.0%
3er. de secundaria	4	1.8%	75	33.6%	14	6.3%

Se observa que los estudiantes del 3er. año de secundaria tienen mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión autoaceptación con un 33.6%.

4.1.11. Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 30

Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión autoeficacia según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	17	7.6%	84	37.7%	11	4.9%
femenino	24	10.8%	73	32.7%	4	1.8%

Se observa que existe mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión autoeficacia en ambos sexos (masculino= 37.7%, femenino= 32.7%).

Tabla 31

Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión autoeficacia según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	11	4.9%	56	25.1%	6	2.7%
13 años	11	4.9%	33	14.8%	6	2.7%
14 años	14	6.3%	50	22.4%	2	0.9%
15 años	5	2.2%	28	12.6%	1	0.4%

Se observa que los estudiantes de 12 años de edad presentan un mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión autoeficacia con un 25.1%, seguido de los estudiantes de 14 años con un 22.4%.

Tabla 32

Niveles de resiliencia de la dimensión autoeficacia según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Grado de instrucción	Dimensión autoeficacia según grado de instrucción					
	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	13	5.8%	58	26.0%	7	3.1%
2do. de secundaria	10	4.5%	37	16.6%	5	2.2%
3er. de secundaria	18	8.1%	72	32.3%	3	1.3%

Se observa que un 32.3% de estudiantes del 3er. año de secundaria y un 26.0% de estudiantes del 1er. año de secundaria se ubican en un nivel promedio en la dimensión autoeficacia.

4.1.12. Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 33

Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Sexo	Dimensión tolerancia según sexo					
	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	14	6.3%	83	37.2%	25	11.2%
femenino	6	2.7%	72	32.3%	23	10.3%

Se observa en la presente tabla, que existe un mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión tolerancia en ambos sexos (masculino= 37.2%, femenino= 32.3%).

Tabla 34

Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión tolerancia según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	6	2.7%	49	22.0%	18	8.1%
13 años	4	1.8%	36	16.1%	10	4.5%
14 años	5	2.2%	49	22.0%	12	5.4%
15 años	5	2.2%	21	9.4%	8	3.6%

Se observa que los estudiantes de 12 y 14 años de edad, presentan un mayor porcentaje en el nivel promedio de la dimensión tolerancia con un 22.0% respectivamente.

Tabla 35

Niveles de resiliencia de la dimensión tolerancia según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Dimensión tolerancia según grado de instrucción						
Grado de instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	6	2.7%	52	23.3%	20	9.0%
2do. de secundaria	5	2.2%	38	17.0%	9	4.0%
3er. de secundaria	9	4.0%	65	29.1%	19	8.5%

Se observa que un 29.1% de los estudiantes del 3er. año de secundaria y un 23.3% de los estudiantes del 1er. año de secundaria presentan un nivel promedio en la dimensión tolerancia.

4.1.13. Niveles de motivación académica según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 36

Niveles de motivación académica según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de motivación académica según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	0	0.0%	50	22.4%	70	31.4%
femenino	0	0.0%	38	17.0%	63	28.3%

Se observa que existe mayor porcentaje en el nivel alto de motivación académica en ambos sexos (masculino= 31.4%, femenino= 28.3%).

Tabla 37

Niveles de motivación académica según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de motivación académica según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	0	0.0%	25	11.2%	48	21.5%
13 años	0	0.0%	19	8.5%	31	13.9%
14 años	1	0.4%	28	12.6%	37	16.6%
15 años	1	0.4%	16	7.2%	17	7.6%

Se observa que los estudiantes de 12 y 14 años de edad, presentan un mayor porcentaje en el nivel alto de motivación académica con un 21.5% y 16.6% respectivamente.

Tabla 38

Niveles de motivación académica según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de motivación académica según grado de instrucción						
Grado de instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	0	0.0%	27	12.1%	51	22.9%
2do. de secundaria	0	0.0%	20	9.0%	32	14.3%
3er. de secundaria	2	0.9%	41	18.4%	50	22.4%

Se observa que un 22.9% de estudiantes del 1er. año de secundaria y un 22.4% de estudiantes del 3er. año de secundaria, presentan un nivel alto de motivación académica.

4.1.14. Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 39

Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Motivación Académica de tipo intrínseca según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	3	1.3%	50	22.4%	69	30.9%
femenino	1	0.4%	37	16.6%	63	28.3%

Se observa que existe un mayor porcentaje, en el nivel alto de la motivación académica de tipo intrínseca en ambos sexos (masculino= 30.9%, femenino=

Tabla 40

Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Motivación Académica de tipo intrínseca según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	0	0.0%	22	9.9%	51	22.9%
13 años	1	0.4%	18	8.1%	31	13.9%
14 años	1	0.4%	28	12.6%	37	16.6%
15 años	2	0.9%	19	8.5%	13	5.8%

Se observa que los estudiantes de 12 y 14 años tiene un mayor porcentaje en el nivel alto de motivación académica de tipo intrínseca con un 22.9% y 16.6% respectivamente.

Tabla 41

Niveles de motivación académica de tipo intrínseca según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Motivación Académica de tipo intrínseca según grado de instrucción						
Grado de instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	0	0.0%	26	11.7%	52	23.3%
2do. de secundaria	1	0.4%	19	8.5%	32	14.3%
3er. de secundaria	3	1.3%	42	18.8%	48	21.5%

Se observa que un 23.3% de estudiantes del 1er. año de secundaria y un 21.5% de estudiantes de 3er. año de secundaria presentan un nivel alto de motivación académica escolar de tipo intrínseca.

4.1.15. Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 42

Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Motivación Académica de tipo extrínseca según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	4	1.8%	16	7.2%	102	45.7%
femenino	0	0.0%	19	8.5%	82	36.8%

Se observa que existe un mayor porcentaje en el nivel alto de motivación académica de tipo extrínseca en ambos sexos (masculino = 45.7%, femenino = 36.8%).

Tabla 43

Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Motivación Académica de tipo extrínseca según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	1	0.4%	10	4.5%	62	27.8%
13 años	0	0.0%	9	4.0%	41	18.4%
14 años	1	0.4%	11	4.9%	54	24.2%
15 años	2	0.9%	5	2.2%	27	12.1%

Se observa que los estudiantes de 12 y 14 años de edad, tienen un mayor porcentaje en el nivel alto de motivación académica de tipo extrínseca con un

Tabla 44

Niveles de motivación académica de tipo extrínseca según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Motivación Académica de tipo extrínseca según grado de instrucción						
Grado de instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	1	0.4%	12	5.4%	65	29.1%
2do. de secundaria	0	0.0%	7	3.1%	45	20.2%
3er. de secundaria	3	1.3%	16	7.2%	74	33.2%

Se observa que un 33.2% de estudiantes del 3er. año de secundaria y un 29.1% de estudiantes de 1er. año de secundaria, presentan un nivel alto de motivación académica de tipo extrínseca.

4.1.16. Niveles de desmotivación de la motivación académica según sexo, edad y grado de instrucción

Tabla 45

Niveles de desmotivación de la motivación académica según sexo en estudiantes del 1er. al 3er. año grado de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de desmotivación según sexo						
Sexo	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
masculino	69	30.9%	41	18.4%	12	5.4%
femenino	69	30.9%	23	10.3%	9	4.0%

Se observa que hay mayor porcentaje en el nivel bajo de la desmotivación de la

motivación académica en ambos sexos (masculino= 30.9%, femenino= 30.9%).

Tabla 46

Niveles de desmotivación de la motivación académica según edad en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de desmotivación según edad						
Edad	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
12 años	41	18.4%	24	10.8%	8	3.6%
13 años	31	13.9%	15	6.7%	4	1.8%
14 años	48	21.5%	13	5.8%	5	2.2%
15 años	18	8.1%	12	5.4%	4	1.8%

Se observa que los estudiantes de 12 y 14 años de edad, presentan un mayor porcentaje en el nivel bajo de desmotivación de la motivación académica con un 18.4% y 21.5% respectivamente.

Tabla 47

Niveles de desmotivación de la motivación académica según grado de instrucción en estudiantes del 1er. al 3er. año de educación secundaria de la institución educativa Innova Schools, Carabayllo, 2014 – 2015 (N=223).

Niveles de desmotivación según grado de instrucción						
Grado de instrucción	Bajo		Promedio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1er. de secundaria	44	19.7%	26	11.7%	8	3.6%
2do. de secundaria	32	14.3%	15	6.7%	5	2.2%
3er. de secundaria	62	27.8%	23	10.3%	8	3.6%

Se observa que un 27.8% de estudiantes del 3er. año de secundaria y un 19.7% de estudiantes del 1er. año de secundaria, presentan un nivel bajo de desmotivación de la motivación académica.

4.2. Análisis e interpretación

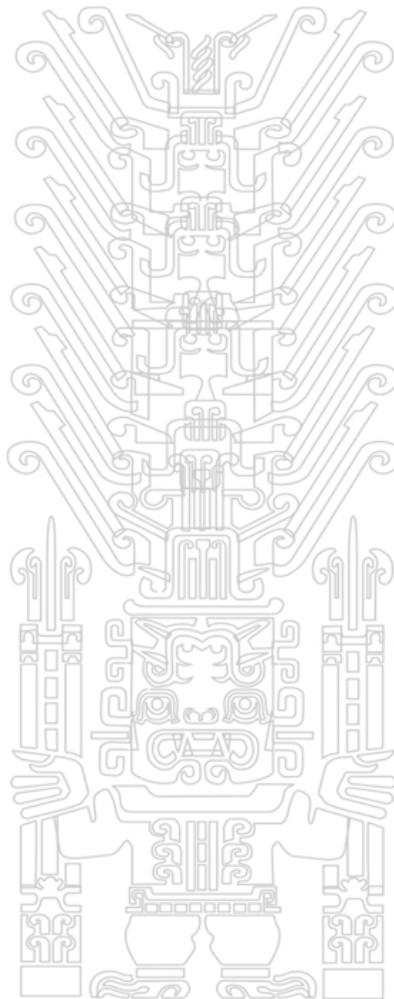
Analizando los resultados obtenidos en la comprobación de las hipótesis se tiene lo siguiente:

- Los instrumentos empleados en ésta investigación como son el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica poseen un adecuado nivel de confiabilidad por consistencia interna significativa, ya que los niveles del Alfa de Cronbach oscilan en ambas pruebas entre 0.82 y 0.85.
- La validez convergente entre el Cuestionario de Resiliencia y la Escala de Motivación Académica dio como resultado una correlación positiva adecuada de 0.51, lo que significa que existe una correspondencia media positiva.
- Se analizaron los datos con el test de Kaiser-Meyer-Olkin (K. M. O.) y con el test de esfericidad de Bartlett, con el objetivo de evaluar la pertinencia del análisis factorial en el presente estudio y en ambos casos, se pudo observar que los resultados muestran la pertinencia del uso del análisis factorial en este estudio, puesto que el K. M. O. obtuvo un valor por encima de 0.60.
- Existen diferencias significativas en la muestra, a nivel de sexo, edad y grado de instrucción en relación al comportamiento de las variables.

Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, se comprueba la hipótesis general:

- Que existe una asociación positiva entre la Resiliencia y Motivación Académica en escolares de la institución educativa Innova Schools, sede Carabayllo.

- Asimismo, como se aprecia, los resultados son satisfactorios, cumpliéndose adecuadamente los criterios de confiabilidad como de validez en la muestra investigada.



CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Discusión

Lo complicado y multifacético del concepto resiliencia, mantiene una discusión entre los autores respecto a su definición; pues se menciona de personas, factores, comportamientos y resultados resilientes. De la misma forma en el ámbito educativo, el tema de la motivación académica en las escuelas, no sólo atañe a las instituciones educativas sino a la inquietud e ímpetu que presente el estudiante por querer aprender, adquirir nuevos conocimientos y alcanzar sus metas.

A continuación se discuten los principales hallazgos de la investigación:

La asociación entre las variables resiliencia y motivación académica incluyendo sus sub tipos, es positiva. Lo que nos indica que la motivación que poseen los alumnos para estudiar estaría estrechamente relacionada con las actitudes resilientes que adoptan al presentarse alguna situación poco favorable. Esta información se puede contrastar con el estudio realizado por Remón en el año 2013; aunque en su investigación asoció el clima social familiar y motivación académica.

En referencia a las variables demográficas, se puede observar que el 55% de la muestra son varones y el 45% son mujeres. Asimismo, el 42% de la población muestral son del 3er. año de educación secundaria. Teniendo en cuenta dicha información, evidencia que existe mayor población del sexo masculino y de estudiantes del 3ero. de secundaria; lo que podría sesgar sutilmente los datos hallados.

En cuanto a los niveles de resiliencia, se ubican en un nivel promedio los estudiantes de sexo masculino de nuestra población. Esta información se logra contrastar con la investigación realizada por González-A, N. Valdez-M, J. (2008);

donde observó que los varones presentan mayor resiliencia con rasgos a ser más independientes y vulnerables al riesgo que las de sexo femenino.

Se observa que existe mayor porcentaje en el nivel alto de ambos sexos (masculino=28.7%, femenino=22.4%); así como en los estudiantes del 3ero. de secundaria, en la dimensión responsabilidad del cuestionario de resiliencia. Estos datos se pueden comparar con la investigación realizada por Torres (2002) citado en Olea y Roque, 2010; en la cual los adolescentes se sienten responsables y aptos de resolver situaciones conflictivas, lo que genera en ellos sentirse competentes, capaces de relacionarse con los demás.

Asimismo, en la dimensión motivación de logro perteneciente al cuestionario de resiliencia, los varones se encuentran en un nivel promedio a diferencia de las mujeres; el cual muestra que los varones presentan mayor determinación para alcanzar metas. Dicha información se refuerza con la investigación realizada por Yactayo, 2010; el cual menciona que los alumnos que presentan una motivación de logro orientado al área académica se plantean usualmente metas realistas y no muy inalcanzables.

Igualmente, en la dimensión introspección perteneciente al cuestionario de resiliencia, los varones se encuentran en un nivel alto; lo que reflejaría que son conscientes de su propio estado de ánimo y por ende darse una respuesta de forma honesta. Ello coincide con lo presentado por Grotberg (1995), quien menciona que al conocer su dimensión interna, ayuda a promover la resiliencia.

Se puede observar en la dimensión capacidad para relacionarse del cuestionario de resiliencia, que los estudiantes de 12 años de edad y aquellos estudiantes que

cursan el 1er. año de educación secundaria, obtuvieron un nivel alto en esta dimensión en referencia a toda la población; lo que mostraría que los estudiantes

presentan la habilidad de establecer lazos afectivos con otros y su entorno; según refiere Ku Ek (2010).

Referente a las dimensiones de la escala de motivación académica, del tipo motivación intrínseca; alcanzaron un nivel promedio los estudiantes de sexo masculino, los estudiantes de 3er. año de educación secundaria y obtuvieron un nivel alto los estudiantes de 12 años de edad. Con dichos resultados afirmaríamos que los estudiantes experimentaron sentimientos de pertenencia a un grupo; siendo más probable que ejecuten con voluntad propia las actividades fomentadas por dicho grupo. Además, cuando mejoran las relaciones familiares o se incrementa el grado de cohesión, menor es la desmotivación del estudiante por el estudio según mencionan Manassero y Vásquez (2000).

Asimismo, en la escala de motivación académica, del tipo extrínseca, se ubican en un nivel alto los estudiantes en ambos sexos, así como también los estudiantes de 12 años de edad y aquellos que cursan el 3er. año de educación secundaria. Por ello, se podría mencionar que los estudiantes de esta población se ven motivados a realizar una conducta debido a que obtendrán un beneficio otorgados por otras personas o auto administrado, según refiere Ryan y Deci, 2000.

Cabe resaltar que en ambos sexos tanto femenino como masculino, presentan un nivel bajo en la dimensión de desmotivación de la motivación académica. Por otro lado, los estudiantes del 3er año de educación secundaria se encuentran en un nivel bajo de desmotivación. Esta información se puede afianzar, considerando la Teoría de la Auto-Determinación de Ryan y Deci (2000), donde las personas pueden encontrarse desmotivados y luego pasar por una motivación intrínseca y esto se debe

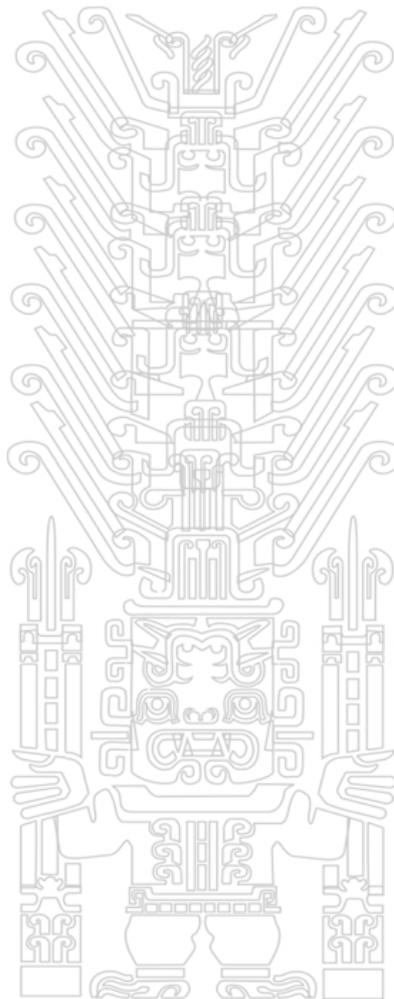
a la internalización. Por ello, se explica el por qué se percibió en la presente
Tesis publicada con autorización del autor
No olvide investigar, estudiantes motivados paralelamente (intrínseca y extrínseca).

5.2. Conclusiones

En base a los objetivos planteados y los resultados encontrados, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de 12 años de edad y aquellos estudiantes que cursan el 1er., 2do. y 3er. año de secundaria, alcanzaron un nivel alto de resiliencia para ambos sexos en la dimensión moralidad.
- Los estudiantes de 12 años de edad que cursan el 1er. año de secundaria, alcanzaron un nivel alto de resiliencia en la dimensión capacidad para relacionarse.
- Los estudiantes de 12 años de edad que cursan el 1er. año de secundaria y son del sexo masculino respectivamente, alcanzaron un nivel alto de resiliencia en las dimensiones de autoconfianza y autoaceptación. Lo que se demostraría que dichos estudiantes cuentan con el apoyo y soporte emocional de un integrante de la familia.
- Los estudiantes de 12 y 14 años de edad que cursan el 1er. y 3er. año de secundaria respectivamente, alcanzaron un nivel promedio de resiliencia para ambos sexos en las dimensiones de autoeficacia y tolerancia.
- Los estudiantes de 12 y 14 años de edad que cursan el 1er. y 3er. año de secundaria respectivamente, alcanzaron un nivel alto de motivación académica para ambos sexos de tipo intrínseca.
- En el nivel de motivación académica de tipo extrínseca, se demostró que los resultados obtenidos en esta dimensión coinciden con los niveles de motivación académica de tipo intrínseca.

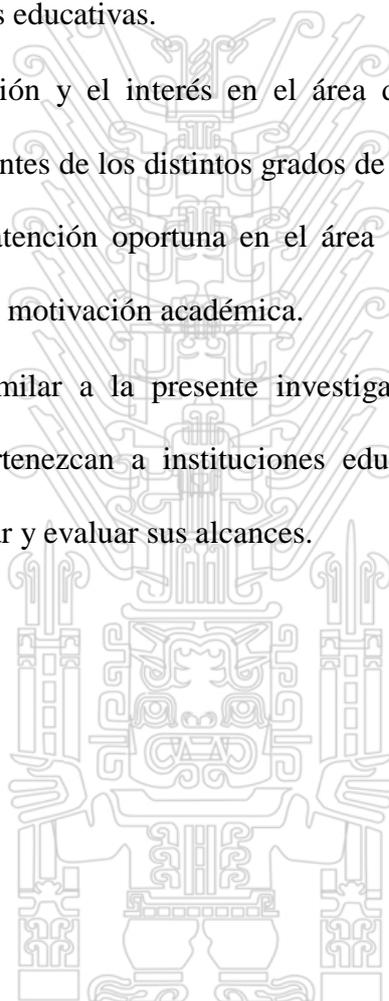
- Los estudiantes de 12 y 14 años de edad que cursan el 1er. y 3er. año de secundaria respectivamente, alcanzaron un nivel bajo de desmotivación para ambos sexos.



5.3. Recomendaciones

De los resultados obtenidos en la presente investigación así como lo observado durante el desarrollo de la misma, se pueden derivar algunas recomendaciones relacionadas al tema de investigación:

- Se sugiere promover el desarrollo de la resiliencia por su significativa relación con la motivación académica proponiendo estrategias de trabajo en las aulas de clase de las instituciones educativas.
- Promover la investigación y el interés en el área de la Psicología Educativa, debido a que los estudiantes de los distintos grados de educación básica, requieren el acompañamiento y atención oportuna en el área emocional, para reforzar la resiliencia y fomentar la motivación académica.
- Realizar un estudio similar a la presente investigación en una población de estudiantes que no pertenezcan a instituciones educativas privadas; donde se pueda comparar, analizar y evaluar sus alcances.



5.4. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, E. Restrepo, L. (2012). *De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Volumen 10, 301-319.
- Aguilar, E. Acle-Tomasini, G. (2012). *Resiliencia, Factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la educación escolar*. Acta Colombiana de Psicología. Volumen 15, 53-64. Bogotá.
- Barca-Lozano, A. Almeida, L. Porto-Rioboo, A. Peralbo-Uzquiano, M. Brenlla-Blanco, J. (2012). *Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia*. Revista virtual de la Universidad da Coruña. Anales de psicología, volumen 28, 848-859.
- Cardozo, G. Alderete, A. (2009). *Adolescentes en riesgo psicosocial y resilientes*. Psicología desde el Caribe, 23, 148-182.
- Castañeda, P. Guevara, A. (2005). *Estudio de casos sobre factores resilientes en menores ubicados en hogares sustitutos*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología, Bogotá.
- Durán, E. Pujol, L. (2013). *Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas*. Revista Electrónica Estudio pedagógico. Volumen 9. Valdivia. Extraída el 26 de junio del 2014 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>.
- Forés, A. Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona. Plataforma Editorial.
- Flores, M. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestría en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Garrido, M. Jiménez, N. Landa, A. Páez, E y Ruiz, M. (2013). *Motivación como papel medidor en las estrategias de aprendizaje y clima escolar*. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa, volumen 2, 17-25.

- Gianino, L. (2012). *La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados*. Revista virtual de Psicología de la Unifé. Volumen 20.
- González-A, N. Valdez-M, J. (2008). *Resiliencia en adolescentes mexicanos*. Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- González, M. (1999). *La motivación académica sus determinantes y pautas de intervención*. (Segunda ed.). España.
- González, N. (2009). *Resiliencia en niños en situación de pobreza de una comunidad rural*. Revista Académica N°37, 33-48, UCMAule.
- Grothberg, E. (1995). *The Early Childhood Development: Practice and Reflections series*. Bernard Van Leer Foundation. The International Resilience Project.
- Henderson, N. Milstein, M. (2004). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires; Editorial Paidós.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Horna, F. (17 de julio de 2014). *Mapcity: En Lima existen más de 6.000 colegios privados*. El Comercio. Recuperado de <http://elcomercio.pe/economia/peru/mapcity-lima-existen-6-000-colegios-privados-173739>.
- INEI (2015). *Estado de la niñez y adolescencia*. Informe Técnico N° 2.
- Ku Ek, E. (2011). *Resiliencia: una estrategia para prevenir la deserción escolar en alumnos del primer año de bachillerato*. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en orientación y consejo educativo. Universidad de Mérida Yucatán.
- Manassero, M. Vásquez, A. (2000). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Revista electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6). Recuperado el 20 de Mayo de 2004, de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

- Munist, M. Santos, H. Kotliarenco, M. Suárez, E. Infante, F. Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Universidad de Oviedo.
- Núñez, M. Fontana, M. Pascual, I. (2011). *Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Volumen 9, 357-382. Editorial EOS (Spain).
- Olea, L. Roque, B. (2010). *Resiliencia y responsabilidad filial en adolescentes mexicanos cuyo padre emigra a los Estados Unidos: los efectos de la separación*. Universidad del Valle de Atemajac. México.
- Peraza, E. (2010). *Identificación de factores protectores asociados al perfil resilientes en estudiantes de primer grado de bachillerato*. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestría con mención en Innovación Educativa. Universidad de Mérida Yucatán.
- Pereira, R. (2007). *Resiliencia individual, familiar y social*. Documento virtual Interpsquis. <http://addima.org/Documentos/Resiliencia%20individual.pdf>.
- Poletto, M. Koller, S. (2006). *Resiliencia: una perspectiva conceptual e histórica: En Resiliencia y psicología positiva*. Edit. Casa del psicólogo. Sao Paulo.
- Puente, N. (2009). *Fuentes de Resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa*. *Revista de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, Liberabit*. Lima.
- Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana*. Tesis para obtener el grado de magister en Psicología con mención en Psicología Educativa Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

- Ryan, R. y Deci, E. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Versión electrónica]*, Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67. University of Rochester.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* Universidad da Coruña. España.
- Salgado, A. (2009). *Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima*. Revista de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, Liberabit. Lima.
- Sánchez. (2003). Resiliencia. *Como generar un escudo contra la adversidad*. www.resiliencia.cl/investg/recuperado recuperado el 12 de octubre de 2009.
- Torres, M. Ruiz, A. (2012). *Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México*. Revista de Psicología Iberoamericana, volumen 20, 49-57.
- Valdivia, E. (2013). *La resiliencia y la frustración escolar, en los alumnos del 5to grado de educación secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión”*. Tesis para obtener el grado de magister en Psicología Educativa-UCV. Lima.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, 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 (1), 159-172.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York; Springer-Verlag.
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. Tesis para optar el grado de maestro en educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.



Ficha técnica de los instrumentos

A. Ficha Técnica de la Escala de Motivación Académica (EMA):

Procedencia: Canadá.

Adaptación: Remón, Sonia (2005), Perú.

Administración: Individual y colectiva.

Sujetos: Estudiantes de Educación Secundaria.

Duración: No tiene límite, aproximadamente 15 minutos.

B. Descripción del instrumento:

Está compuesta por 28 preguntas distribuidas en siete sub escalas, las cuales son:

Motivación Intrínseca:

Motivación intrínseca para conocer (indicadores: 2, 9, 16, 23).

Motivación intrínseca para alcanzar metas (indicadores: 6, 13, 20, 27).

Motivación intrínseca para experiencias estimulantes (indicadores: 4, 11, 18, 25).

Motivación Extrínseca:

Motivación extrínseca de identificación (indicadores: 3, 10, 17, 24).

Motivación extrínseca de regulación interna (indicadores: 7, 14, 21, 28).

Motivación extrínseca de regulación externa (indicadores: 1, 8, 15, 22).

Desmotivación.- (indicadores: 5, 12, 19, 26).

C. Puntaje y Calificación:

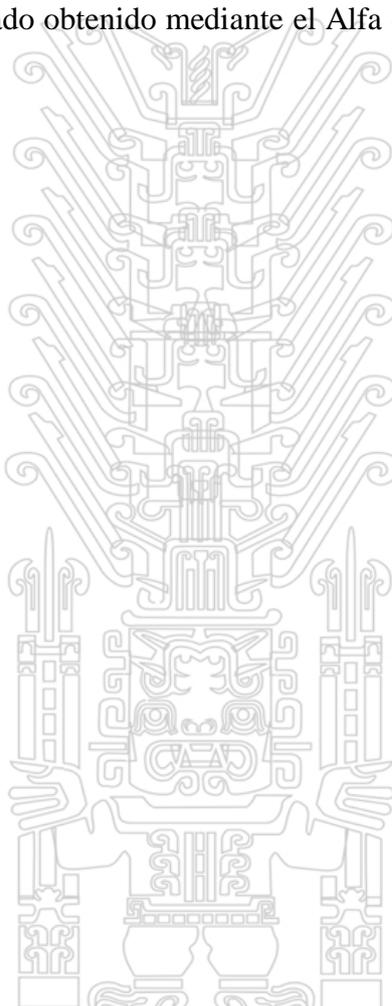
Los puntajes que asigna el estudiante a cada ítem pueden ir del 1 al 7, luego se suman los puntajes que corresponden a un tipo específico de motivación. Cuánto mayores son los puntajes asignados a los ítems de un determinado tipo de motivación, mayor será el nivel obtenido por ese tipo motivacional. Así mismo, en el caso de la sub-escala de Desmotivación, mientras mayores son los puntajes

asignados en los ítems que mide esa sub escala, mayor será la desmotivación que experimenta el sujeto.

D. Confiabilidad y Validez:

Validez: Se halló mediante la validez de Constructo, donde se correlacionaron las siete sub escalas entre sí. Se encontraron fuertes correlaciones positivas entre los tres tipos de motivación intrínseca (que van de 0.58 a 0.81).

Confiabilidad: El resultado obtenido mediante el Alfa de Cronbach fue de 0.82 en las 7 sub escalas.



**ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)
(Remón – 2005)**

Apellidos y Nombre: Sexo: V() M() Edad:
Grado y Sección: ¿Es becado (a)? Fecha de hoy:

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

NADA	POCO		MEDIANAMENTE	MUCHO		TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí el colegio es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas	1	2	3	4	5	6	7

personales.							
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero “vivir mejor” más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

A. Ficha Técnica del Cuestionario de Resiliencia, 2006:

Autores: González-Arratia y Valdez-Medina

Procedencia: México

Administración: Individual y colectiva.

Sujetos: Estudiantes de Educación Secundaria.

Significación: Conocer los factores protectores de los adolescentes

Duración: No tiene límite, dura en promedio 15 minutos.

B. Descripción del instrumento:

Este instrumento consta de 56 preguntas que se agrupan en 09 dimensiones, las cuales son:

Responsabilidad.- Aceptación de las consecuencias de los actos propios (indicadores: 15, 21, 24, 31, 33, 35 y 37).

Motivación de logro.- Tener la determinación suficiente para alcanzar las metas (indicadores: 8, 27, 29, 34, 38, 47, 48, 50, y 54).

Moralidad.- Capacidad para comprometerse con valores y discriminar entre lo bueno y malo (indicadores: 9, 11, 12, 18, 22, 26, 46, 49 y 53).

Introspección.- Arte de preguntarse, de conversar con uno mismo y darse una respuesta honesta (indicadores: 3, 5, 6, 13, 23, 28, 39, 43 y 51).

Capacidad para relacionarse.- Facultad para establecer lazos con otras personas y estabilizar la propia carencia de afecto con la actitud de brindarse a otros (indicadores: 4, 20, 36, 44 y 55).

Autoconfianza.- Convencimiento de sí mismo (indicadores: 1, 7, 16, 19, 32 y 45).

Autoaceptación.- Creer en el propio valor personal (indicadores: 17, 41, 42 y 52).

Autoeficacia.- Es la capacidad para realizar los trabajos con éxito (indicadores: 10, 25, 40 y 56).

Tolerancia.- Capacidad para tolerar las ideas y formas de accionar de otras personas, aun cuando no se asemejan a las de uno mismo (indicadores: 2, 14 y 30).

Esta prueba psicológica es de escala likert, con cinco opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = alguna vez, 4 = a menudo y 5 = siempre.

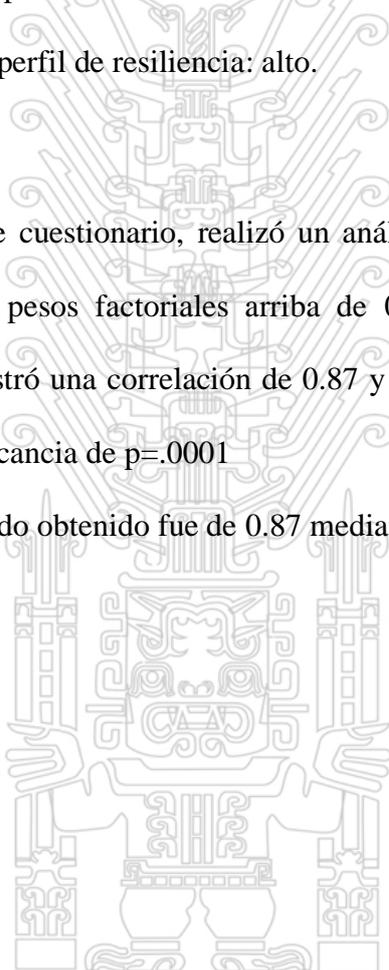
Cada dimensión fue clasificada de acuerdo a la siguiente escala:

- Menor de 7 el perfil de resiliencia: bajo.
- De 7 y menor a 9 el perfil de resiliencia: medio.
- De 9 en adelante el perfil de resiliencia: alto.

C. Validez y Confiabilidad:

Validez: El autor de este cuestionario, realizó un análisis con rotación Varimax, utilizando como criterio pesos factoriales arriba de 0.40. La prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO) mostró una correlación de 0.87 y la prueba de esfericidad de Bartlett indicó una significancia de $p=.0001$

Confiabilidad: El resultado obtenido fue de 0.87 mediante el alfa de cronbach.



TEST DE RESILIENCIA, 2006

Apellidos y Nombre: sexo: V() M()

Edad: Grado y Sección: Fecha:

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta una lista de oraciones, lee cada una de las preguntas y responde cuan a menudo reaccionas así: Nunca, Rara vez, Algunas veces, A menudo o Siempre. Marca con una X la columna que se encuentra al lado de cada pregunta. Recuerda que no hay respuestas malas o buenas, sólo escoge la respuesta que te identifica.

ÍTEMS		Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
1.	Recuerdo que desde pequeño, me he sentido muy orgulloso de mi mismo.					
2.	Verdaderamente siento que no deseo ni envidia lo que otros tienen o son.					
3.	Considero que a lo largo de mi vida no me he aferrado ni he dependido de nada ni de nadie.					
4.	En mi vida he tenido una buena relación con los demás.					
5.	He defendido mi punto de vista ante los demás.					
6.	Soy una persona que puedo mejorar mi estado de ánimo a voluntad.					
7.	Cuando me equivoco sé reconocer mis errores.					
8.	Trabajo para conseguir las metas que deseo alcanzar.					
9.	Considero que a lo largo de la vida he sido feliz.					
10.	Me disgusta imponer mis puntos de vista a los demás.					
11.	Como fin máximo de mi vida quiero conseguir la libertad.					
12.	He contado con personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.					
13.	Suelo percibir en mi vida más lo desfavorable que lo favorable.					
14.	Cambio mis hábitos poco efectivos.					

16.	Consigo las metas que me he propuesto.					
17.	Con todos mis defectos y virtudes, he logrado una buena aceptación personal.					
18.	Evito expresar críticas hacía las demás personas.					
19.	En gran medida me considero un ser independiente, he hecho lo que he querido.					
20.	Durante mi vida he cultivado amistades verdaderas.					
21.	Me considero una persona que vive sin miedo de quedarse solo o de morir.					
22.	Actúo de acuerdo con lo que me he propuesto hacer.					
23.	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presenten.					
24.	Las actividades diarias que realizo van acorde con mi proyecto de vida.					
25.	He sido una persona insegura.					
26.	He intentado no mentirme, ser honesto y decirme la verdad, por duro que sea.					
27.	He satisfecho mis planes de hacer o de vivir algo.					
28.	Me ha gustado mucho estar en soledad.					
29.	He sido una persona pesimista ante los sucesos de mi vida.					
30.	Me recupero rápidamente de una frustración.					
31.	Acepto las consecuencias de mis actos.					
32.	Me hecho para tras ante cualquier obstáculo.					
33.	Realmente creo que he llegado a quererme a mí mismo, tal como soy.					
34.	Creo que he vivido de la apariencia, fingiendo ser quien no soy yo.					
35.	En verdad creo ser una persona responsable al tomar mis propias decisiones.					
36.	Encuentro dificultades para hablar con la gente.					
37.	He sido muy optimista ante la vida misma.					
38.	Cuando las cosas no salen como yo quiero, dejo de intentarlo.					

39.	Cumplo con las normas establecidas en clase y en la escuela.						
40.	Cuando las cosas no salen como quiero, me convengo una vez más de que no seré capaz de lograrlo.						
41.	Me cuesta aceptarme tal como soy.						
42.	En mi vida he preferido dar amor que recibirlo.						
43.	En mi vida he podido realizar lo que he deseado.						
44.	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.						
45.	He tenido el control de mí mismo.						
46.	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.						
47.	Busco excusas para abandonar las actividades que se me han encomendado.						
48.	Puedo ser el mejor del aula si me esfuerzo.						
49.	Verdaderamente soy alguien que confía plenamente en sí mismo.						
50.	Durante mi vida he dejado ser y hacer a los demás.						
51.	Durante los actos de mi vida he estado libre de represiones o castigos.						
52.	Las personas con quienes me relaciono, expresan sentirse a gusto conmigo.						
53.	Me parece que un día lluvioso tiene tanta belleza como un día resplandeciente de sol.						
54.	Cuando tengo un problema me siento deprimido.						
55.	Entrego en el tiempo establecido mis tareas.						
56.	He logrado metas importantes.						

Definición de términos:

- 1. Investigación correlacional:** Permite medir las variables en cada sujeto para luego analizar las relaciones de éstas a fin de determinar si están asociadas, es decir, que una variable varía en función de la otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).
- 2. Resiliencia:** Es el resultado del intercambio entre los atributos de la persona (internos) y su entorno familiar, social y cultural (externos), que lo preparan para vencer el riesgo y los infortunios de forma constructiva (González, 2009).
- 3. Motivación Académica:** Es la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas, la cual se refuerza cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, cuando las metas son un desafío, cuando el estudiante se enfoca en las tareas y se orienta al dominio de éstas, atribuyendo sus éxitos y fracasos a causas manejables y puede potenciar sus capacidades (Woolfolk, 1996).

