



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESCOLARES DE SECUNDARIA DE DOS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE SAN JUAN DE
LURIGANCHO - LIMA – 2019

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología

Autora:

Vera Perez, Cinthia Johanne

Asesor:

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero
(ORCID: 0000-0001-5748-6126)

Jurado:

Figuroa Gonzales, Julio
Hervias Guerra, Edmundo
Avila Miñan, Mildred

Lima - Perú

2021



Referencia:

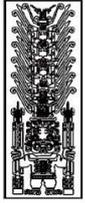
Vera, C. (2021). *Motivación académica en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho - Lima – 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5398>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESCOLARES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA – 2019

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología

Autora:

Vera Perez, Cinthia Johanne

Asesor:

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Jurado:

Figueroa Gonzales, Julio

Hervias Guerra, Edmundo

Avila Miñan, Mildred

Lima – Perú

2021

Pensamiento

Nadie está a salvo de las derrotas,
pero es mejor perder algunos combates en la lucha por nuestros sueños
que ser derrotado, sin saber siquiera por qué se está luchando.

Paulo Coelho

Dedicatoria

A mis padres, Luis y Nelly que estuvieron conmigo en cada paso que he dado, brindándome sus consejos y su bendición en cada decisión a lo largo de mi carrera.

Agradecimientos

Solo tengo muestras de gratitud hacia Dios por su amor y bondad, él me ha sostenido en tiempos muy difíciles y aprendí a conocer su paz y llenarme de su amor incondicional. Este trabajo de tesis ha sido un gran esfuerzo y dedicación de cada día y agradezco a mi esposo, porque ha sido un pilar a mi perseverancia y la motivación para lograr esta meta.

Gracias a mi asesor Gorki Castillo Gómez por su tiempo, amabilidad y respeto en el seguimiento de mi trabajo, he afianzado mis conocimientos en todo el proceso de revisión de tesis.

De igual manera mis agradecimientos a la Universidad Federico Villarreal, a mis profesores, en especial de la especialidad Educativa quienes con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como profesional.

Índice

	Pág.
Pensamiento	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de Tablas	vii
Índice de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
I. Introducción	12
1.1 Descripción y formulación del problema	14
1.2 Antecedentes	16
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo General	19
1.3.2 Objetivos Específicos	19
1.4 Justificación	20
1.5 Hipótesis	20
II. Marco teórico	22
2.1 Motivación	22
2.1.1 Motivación académica	22
III. Método	40
3.1 Tipo de investigación	40
3.2 Ámbito temporal y espacial	40
3.3 Variable	40
3.3.1 Variable de investigación	40
3.3.2 Variable control	40
3.3.3 Definición operacional de la variable	40
3.3.4 Operacionalización de la variable	41
3.4 Población y muestra	41
3.4.1 Población	41
3.4.2 Muestra	42
3.4.3 Características de la muestra	43
3.5 Instrumento	46

3.6 Procedimiento	53
3.7 Análisis de los datos	54
IV. Resultados	56
4.1 Análisis exploratorio de la variable de estudio	56
4.2 Ajuste psicométrico de la escala de motivación académica	56
4.2.1 Confiabilidad de la escala de motivación académica	56
4.2.2 Validez de constructo de la escala	69
4.3 Análisis descriptivo de la motivación académica	70
4.3.1 Motivación académica	70
4.3.2 Áreas	71
4.4 Contraposición de hipótesis	77
4.4.1 Relación	77
4.4.2 Regresión estadística	79
4.4.3 Asociación de los niveles de motivación académica	81
4.5 Establecimiento de las comparaciones	94
V. Discusión de resultados	98
VI. Conclusiones	105
VII. Recomendaciones	107
VIII. Referencias	108
IX. Anexos	116

Índice de Tablas

N°		Pág.
1.	Operacionalización de la variable	41
2.	Distribución de los escolares del Colegio particular Los Peregrinos (N= 327 escolares)	41
3.	Distribución de los escolares del Colegio estatal Benito Juárez.	42
4.	Distribución de la muestra por sexo	43
5.	Distribución de la muestra por año de estudio	44
6.	Distribución de la muestra por institución educativa	45
7.	Matriz de la escala de motivación del docente	50
8.	Matriz del área de motivación del alumno	51
9.	Análisis de ítems de la Escala de motivación del trabajo académico	52
10.	Análisis de fiabilidad Escala de Motivación del trabajo académico	53
11.	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para la variable de estudio	56
12.	Estimaciones de confiabilidad de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa.	57
13.	Estimaciones de confiabilidad del área de motivación del alumno de la escala de motivación académica.	60
14.	Estimaciones de confiabilidad del área de motivación del docente de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa	63
15.	Estimaciones de confiabilidad de la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa	64
16.	Estimaciones de confiabilidad de la dimensión expectativas del área de motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa	66
17.	Estimaciones de confiabilidad de la dimensión administración del tiempo del área motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa	67
18.	Estimaciones de confiabilidad de la dimensión planificación del área motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa	68
19.	Análisis de ítems de la escala de motivación académica	69
20.	Análisis de las áreas de motivación con la escala de motivación académica	70

21	Análisis de las dimensiones del área de motivación con la escala de motivación académica	70
22.	Niveles de motivación académica	71
23.	Niveles del área motivación del alumno	72
24.	Niveles de dimensión entusiasmo	73
25.	Niveles de dimensión expectativas	74
26.	Niveles de dimensión administración del tiempo	75
27.	Niveles de dimensión planificación	76
28.	Niveles de motivación del docente	77
29.	Correlación entre las dimensiones del área de motivación del alumno (N= 311)	78
30.	Motivación docente con las dimensiones de motivación del alumno (N= 311)	78
31.	Motivación del alumno y motivación del docente (N= 311)	79
32.	Regresión lineal entre las dimensiones de motivación del alumno (VI) y motivación del alumno (VD)	81
33.	Distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación general	82
34.	Distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del alumno	83
35.	Distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del docente	84
36.	Distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación	85
37.	Distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación	87
38.	Distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación docente	88
39.	Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación académica	90
40.	Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del alumno	91
41.	Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del docente	93
42.	Establecimiento de comparaciones de motivación académica, áreas y dimensiones por sexo con la Prueba de Kruskal-Wallis (N=311)	95
43.	Establecimiento de comparaciones de motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis (N = 311)	96
44.	Establecimiento de comparaciones de motivación académica, áreas y dimensiones por institución educativa (IE) con la Prueba de U de Mann Whitney (N=311)	97

Índice de Figuras

N°		Pág.
1.	Las variables contextuales y personales que influyen la motivación del estudiante	29
2.	La pirámide de las necesidades de Maslow	31
3.	Representación de la distribución de la muestra por sexo	43
4.	Representación de la distribución de la muestra por año de estudio	44
5.	Representación de la distribución de la muestra por institución educativa	45
6.	Representación de los Niveles de motivación general	71
7.	Representación de los Niveles de motivación del alumno	72
8.	Representación de los Niveles en la dimensión entusiasmo	73
9.	Representación de los niveles de dimensión expectativas.	74
10.	Representación de los niveles de dimensión administración del tiempo	75
11.	Representación de los niveles de dimensión planificación	76
12.	Representación de los niveles de motivación del docente	77
13.	Representación de la distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación general	82
14.	Representación de la distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del alumno	83
15.	Representación de la distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del docente	84
16.	Representación de la distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación académica	86
17.	Representación de la distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación del alumno.	87
18.	Representación por año de estudio y Niveles de motivación del docente	89
19.	Representación por institución educativa y Niveles de motivación académica	90
20.	Representación de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del alumno.	92
21.	Representación de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del docente.	94

Motivación académica en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho - Lima - 2019

Cinthia Johanne Vera Perez

Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

Se llevó a cabo una investigación de tipo descriptivo comparativo que tuvo como objetivo general determinar los niveles de motivación académica que presentan los escolares de secundaria de las dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho 2019. Se aplicó la escala de motivación hacia el trabajo académico de Díaz L. (2008) a una muestra de 311 escolares. Se concluyó: 1. La escala de motivación hacia el trabajo académico presenta validez de constructo y confiabilidad (Alfa = 0.937). 2. En los niveles de motivación académica, el 6.8% presentan un nivel deficiente; el 58.2% presentan un nivel bajo; el 33.8% presentan un nivel moderado (promedio) y tan solo el 1.3% presentan un nivel alto. En los niveles del área de motivación del alumno, el 6.8% presentan un nivel deficiente; el 54.7% presentan un nivel bajo; el 34.4% presentan un nivel moderada (promedio) y tan solo el 4.2% presentan un nivel alto. En los niveles del área motivación del docente, el 19% perciben un nivel deficiente; el 42.4% perciben un nivel bajo; el 32.5% perciben un nivel moderado (promedio) y tan solo el 6.1% perciben un nivel alto. 3. Existe una correlación positiva, alta (rango de rho = 0.651 a una rho = 0.783) y muy alta (0.833) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno. Existe una correlación positiva baja (rango de rho = 0.202 a una rho = 0.354) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente. Existe una correlación positiva moderada (rho = 0.432) y muy significativa ($p < 0.001$) entre el área de motivación del alumno con el área de motivación del docente. 4. La dimensión entusiasmo es la que presenta un mayor porcentaje explicativo de la motivación del alumno (61.6%) en 1er lugar y en 2do lugar le sigue la dimensión expectativa con un 22.2%. 5. Existe asociación estadística muy significativa entre los niveles de motivación académica, área motivación del alumno y área motivación del docente según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa. 6. Existen diferencias significativas de los rangos promedios de motivación académica, áreas y dimensiones según sexo y grado escolar.

Palabras clave: motivación académica, escolares de secundaria, instituciones educativas, distrito de San Juan de Lurigancho, Lima.

Academic motivation in secondary school students of two educational institutions of the district of San Juan de Lurigancho - Lima – 2019

Cinthia Johanne Vera Perez

Universidad Nacional Federico Villarreal

Abstract

A descriptive-comparative research was carried out with the general objective of determining the levels of motivation presented by secondary school students from the two educational institutions of the San Juan de Lurigancho district 2019. The motivation towards work scale was applied Diaz L. (2008) to a sample of 311 schoolchildren. It was concluded: 1. The scale of motivation towards academic work presents construct validity and reliability ($\text{Alpha} = 0.937$). 2. In the academic motivation levels, 6.8% present a deficient level; 58.2% present a low level; 33.8% present a moderate level (average) and only 1.3% present a high level. In the levels of the student motivation area, 6.8% present a deficient level; 54.7% present a low level; 34.4% present a moderate level (average) and only 4.2% present a high level. At the levels of the teacher motivation area, 19% perceive a deficient level; 42.4% perceive a low level; 32.5% perceive a moderate level (average) and only 6.1% perceive a high level. 3. There is a positive, high (range from $\rho = 0.651$ to $\rho = 0.783$) and very high (0.833) and highly significant ($p < 0.001$) correlation between the dimensions of the student's area of motivation. There is a low positive correlation (range from $\rho = 0.202$ to $\rho = 0.354$) and very significant ($p < 0.001$) between the dimensions of the student motivation area with the teacher motivation area. There is a moderate positive correlation ($\rho = 0.432$) and highly significant ($p < 0.001$) between the student's motivation area with the teacher's area of motivation. 4. The enthusiasm dimension is the one with the highest percentage of student motivation (61.6%) in 1st place and the expectation dimension follows in 2nd place with 22.2%. 5. There is a very significant statistical association between levels of academic motivation, student motivation area and teacher motivation area according to sex, school grade and type of educational institution. 6. There are significant differences in the average ranges of academic motivation, areas and dimensions according to sex and school grade.

Keywords: Academic motivation, secondary school students, educational institutions, district of San Juan de Lurigancho, Lima.

I. Introducción

Con frecuencia escuchamos a los docentes informar que se sienten extrañados con determinados estudiantes porque a pesar que les brinda la misma información a todos en el salón de clase, algunos de ellos no responden a las expectativas que el profesor espera, lo que se ve reflejado en su rendimiento. A partir de aquí surgen muchas preguntas, entre ellas está que tal vez estén interviniendo una serie de variables que interfieran en el aprendizaje y, por lo tanto, en el rendimiento. De entre ellas se ha pensado en la motivación, como elemento que permita explicar este comportamiento, teniendo en cuenta que el docente deberá estar siempre estimulando al alumno para que se interese en darle importancia al curso que está llevando. El problema se incrementa cuando el alumno rinde más en algunos cursos que en otros, lo que le hace pensar al docente que tal vez él no se esté haciendo entender o que no esté aplicando un método que permita una mayor dedicación al curso.

Por otro lado, otros docentes afirman que ellos sí están aplicando la metodología suficiente pero que el alumno no tiene interés o el apoyo por parte de la familia o carece de medios para adquirir los materiales necesarios para desempeñarse mejor. También puede afirmar que no cuenta con el apoyo de la familia. Por otro lado, la familia siempre está pensando que con solo su hijo vaya al colegio ya está garantizado que sea una persona que en el futuro será próspera y exitosa. En fin, se pueden ensayar muchas variables que estarían influyendo para que alumno esté bien motivado para un buen rendimiento. Las consecuencias están ahí: alumnos que cuando tienen dificultades de rendimiento académico se desmotivan aún más todavía lo que los lleva a tener sentimientos de frustración y preocupación ante el futuro, lo que se agrava con las amenazas que recibe de parte de sus padres cuando no rinde como ellos esperan.

Como vemos, la motivación es una variable que no solo influye en el rendimiento académico sino en todo el comportamiento del estudiante porque le va a ayudar a tomar

decisiones que permitirán estar siempre superándose a pesar que puedan existir adversidades a las que tengan que enfrentar en el día a día. Una persona bien motivada será capaz de ser creativa cuando tenga dificultades que superar y si en algún momento se siente vencido de todas maneras no se dará por vencido y seguirá siempre adelante. Este estímulo viene desde el hogar porque cuando los padres observan que su hijo tiene dificultades inmediatamente deberá darle valor para seguir adelante, lo contrario sería contraproducente y llevaría al alumno a darse por vencido y a disminuirle su autoestima.

También es preciso pensar que el docente deberá estar estimulando a sus estudiantes para que nunca se den por vencidos, siempre estará dispuesto a ayudarlo, a convertirse en su tutor, en su consejero para descubrir la manera que no se de por vencido; asimismo, deberá estar atento en descubrir en cada uno de sus estudiantes sus fortalezas para explotarlas y decirle que debe aprovechar de ellas: por otro lado, será un observador para que las deficiencias que tenga sean superadas y buscar la manera de ser cada vez mejor. En la medida que un docente levante la autoestima de sus estudiantes estará aumentando la motivación para ser cada vez mejores.

No olvidemos que la motivación siempre va a influir en todo el comportamiento de los seres humanos, le permite buscar soluciones, descubrir que un problema no se puede resolver solo de una manera, sino que pueden existir otras salidas para buscar soluciones. Un alumno bien motivado siempre está buscando la manera de salir adelante, no le interesa invertir más tiempo, pero no se da por vencido hasta terminar con las responsabilidades que tiene.

1.1 Descripción y formulación del problema

Cada estudiante es el eje y la razón de ser del régimen formativo educativo y de cada institución educativa. Las disposiciones que se toman tanto en el horizonte de la estrategia pedagógica como en cada institución educativa deben tener como propósito el perfeccionamiento pleno de todas las dimensiones del individuo, mejora que lleva en las enseñanzas académicas. Es primordial, que las disposiciones que se tomen en cada institución educativa respondan la réplica formativa que requiere cada estudiante y que favorezcan al incremento de sus aprendizajes.

Franco (2013) refiere que: en múltiples oportunidades los docentes se quejan por la baja motivación de sus estudiantes. Se sabe que los estudiantes y en general todos los individuos, orientan su vida académica y se desenvuelven en esta teniendo en cuenta diferentes intereses y pautas de comportamiento. La motivación y la ausencia de esta influye directamente en las relaciones vividas en el ambiente educacional, formal o informal y en el aprendizaje, además de otros factores (p. 3)

Cecilio y Alves (2012) plantean que el aula es un contexto complejo, en el cual interactúan diversas variables que pueden llevar a una facilitación o a un incremento de la dificultad del proceso de aprendizaje de los alumnos. Debido a la complejidad del ser humano y de las interacciones humanas, la comprensión de parte de la realidad de la sala de aula es posible cuando se delimitan variables específicas como objeto de estudio. De ese modo, la motivación es una de las variables que influyen sobre el comportamiento de los alumnos en el contexto educacional y en el proceso de aprendizaje. (p. 447)

Arroyo, Ballesteros, Díaz, Hernández y Muñoz (2007) refieren que la investigación (Defensor del Pueblo, 2000) muestra que una cosa es lo que preocupa más al profesorado y, a veces, otra distinta, el origen de fenómenos que cursan con un formato de conflictividad y que

tienen causas muy diversas. Así, en la falta de motivación para el estudio y las tareas escolares, visualizado como uno de los problemas actuales de los centros escolares, especialmente los de secundaria, podemos ver que se esconden procesos algo más complejos que se hacen menos presentes como explicación. Analicemos uno de ellos, el problema de la desmotivación de los estudiantes, como causa de la conflictividad escolar, considerando que en otras ocasiones la falta de motivación también puede visualizarse como problemas de conflictividad escolar, es decir, en sentido contrario al anterior. (p. 5)

En ocasiones el estudiante se encuentra con dificultades ante sus estudios, por sentirse incapaz de continuar debido a que no tiene la disciplina requerida, o por no haber alcanzado la suficiente motivación para continuar (Castañeda, 2003)

Sánchez y Terán (2017) refieren que “Una de las dificultades más apremiantes en las instituciones educativas tanto en (inicial, primaria, secundaria y superior) es el bajo rendimiento académico en los estudiantes, dado que esto se acercado a grandes e importantes conclusiones que con la motivación necesaria que se trasmite a los estudiantes obtendrán buenos logros en el rendimiento académico. Un estudiante con baja motivación tendrá resultados desfavorables dentro del trabajo, la familia y/o sociedad y como resultado de todos estos problemas tendrá un bajo rendimiento académico lo que significa que fracasará en su vida estudiantil y personal” (p. 18). En base a lo referido en párrafos anteriores se formula el problema de investigación:

¿Cuál es el nivel de motivación académica en escolares de secundaria de dos instituciones educativas en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019?

1.2 Antecedentes

1.2.1 A nivel nacional

Sánchez y Terán (2017) investigaron en determinar la relación que existe entre motivación y rendimiento académicos en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa María Ulises 0031 Tarapoto, 2016. La investigación es no experimental de corte transversal y de tipo correlacional, se contó con la reciprocidad de 163 estudiantes entre varones y mujeres de las edades 12 a 18 años. Seguidamente, el instrumento utilizado fue EMA – 28 De vallerand et al. (1992). Así mismo muestra los resultados que no existe relación positiva y significativa entre motivación académica y rendimiento académico ($r = - 054$, $p 414$); es decir, que para los estudiantes la motivación académica no es un factor determinante para obtener un buen rendimiento académico.

Veiga, García, Reeve, Wwntzel y García (2015) investigaron la motivación escolar y el autoconcepto son dos constructos claves del ajuste académico. Para entender cómo la motivación escolar cambia durante la adolescencia, se analizó la motivación académica de adolescentes tempranos y medios (cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal) y su autoconcepto. La muestra fue de 685 adolescentes, 296 hombres (43.2%) y 389 mujeres de 11 a 17 años. Los adolescentes tempranos con alto autoconcepto siempre indicaron mayor motivación cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal que los de autoconcepto bajo. Sin embargo, los adolescentes medios con alto autoconcepto solo indicaron mayor motivación afectiva y conductual que los de bajo autoconcepto. Los adolescentes medios con alto autoconcepto indicaron iguales niveles de motivación cognitiva e implicación que los de bajo autoconcepto. Estos resultados sugerirían que los adolescentes medios con mayor autoconcepto habrían perdido sus niveles altos de motivación cognitiva y escolar de la adolescencia temprana.

Ruiz (2005) realizó una investigación en Perú titulado “existe relación significativa entre la motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de Psicología”. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes a quienes se les aplicó la prueba de motivación y logro académico. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre las variables de estudio ($p < 0.05$); encontrando que a mayor Motivación mayor rendimiento académico.

1.2.2 Internacionales

Enríquez, Segura y Tovar (2013) realizaron una investigación sobre la posible asociación entre diferentes factores de riesgo y el bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá para ello utilizaron una investigación de corte transversal, donde cogieron una muestra de 601 escolares de dos instituciones educativas del distrito de Kennedy en Bogotá (Colombia), de ambos sexos que cursaban los grados de 1ro a 5to, que oscilan entre 5 a 15 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron las calificaciones de los docentes dentro del sistema de evaluación del país y para medir los factores de riesgo se tomó en cuenta la historia escolar, la historia socio familiar, las relaciones a la atención en la salud y el estado de salud del escolar. Los resultados destacan que el 97,6% de estrato socioeconómico bajo y el 80,5% con aseguramiento en salud; el 26,5% presenta bajo rendimiento académico, y que también existen otros factores como: maltrato, problemas de salud en los últimos quince días, historia de ausentismo y dificultades disciplinarias, así como tener dos o más hermanos menores de cinco años en su composición familiar.

Cecilio y Alves (2012) evaluaron la motivación y la ansiedad académica en estudiantes y realizar análisis de correlación y regresión entre la motivación académica y la ansiedad escolar. Los niños obtuvieron puntuaciones bajas de ansiedad y moderadas de motivación general, niveles por encima del promedio de motivación extrínseca y por debajo

del promedio de motivación intrínseca. El análisis de correlación indicó que todas las correlaciones fueron significativas y que todas fueron positivas, excepto las correlaciones entre la ansiedad y la motivación intrínseca y entre la motivación intrínseca y extrínseca, que fueron negativas. El análisis de regresión reveló que la motivación extrínseca explica una parte significativa de la ansiedad. Esos datos elucidan la relación existente entre los dos tipos de motivación y la ansiedad escolar.

Cecilio, Fernandes, Alegre, & Gerais (2012) llevaron a cabo un estudio en Brasil titulado “motivación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una escuela privada del sur de Minas Gerais y su relación con las expectativas de éxito académico”. La muestra se compuso de 195 estudiantes de segundo al quinto curso de la Enseñanza Fundamental de ambos sexos a quienes se les aplicó la Escala para Evaluación de la Motivación Escolar Infanto-juvenil (EAME-IJ). Los resultados muestran correlaciones significativas comprendido entre $r=0,52$ ($p<0,001$). Encontrando que a mayor motivación se conseguirá mayor éxito en el área académica.

Centeno (2008) investigó el clima motivacional en el aula para alumnos de sexto grado de primaria, el objetivo de esta investigación es construir un cuestionario de clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria, y describir cómo es el clima motivacional en el aula de los colegios estudiados. Esta investigación es de tipo descriptivo-correlacional, su diseño es no experimental, se seleccionan de manera intencional cuatro colegios religiosos, 2 colegios nacionales y colegios particulares y se toman las aulas de sexto grado de primaria, participaron 470 alumnos cuya edad oscila entre 10 a 14 años, el instrumento a usar fue el cuestionario de clima CMC (Clima motivacional de clase). Su administración de aplicación es individual y colectiva, su aplicación es de 30 minutos aproximadamente, los resultados que se obtuvieron fue que los colegios estudiados hay

diferencias significativas del clima motivacional en clase, los alumnos percibieron un ambiente de trabajo y un ritmo de clase inadecuado, más el clima de competición y la cooperación del trabajo en equipo son adecuados en todas las instituciones educativas. Se logró obtener el instrumento válido y confiable para medir el clima de clase en alumnos de sexto grado de primaria.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar los niveles de motivación académica que presentan los escolares de secundaria de las dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho 2019.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Hallar el ajuste de las medidas psicométricas: validez de constructo y confiabilidad de la escala de motivación hacia el trabajo académico.
2. Describir los niveles de motivación académica y el perfil de sus dimensiones en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019.
3. Relacionar las dimensiones del área de motivación del alumno, relacionar la motivación del docente con las dimensiones del área de motivación del alumno y relacionar el área motivación del docente con el área de motivación del alumno.
4. Hallar cuál de las siguientes dimensiones del área de motivación del alumno entusiasmo, expectativas, administración y planificación explica mejor la motivación del alumno.
5. Asociar los niveles de motivación académica y sus respectivas áreas en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de

Lurigancho, Lima – 2019 y su comparación según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

6. Comparar los promedios de motivación académica, áreas y dimensiones en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019 y su comparación según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

1.4 Justificación

Las pocas investigaciones en nuestro distrito de San Juan de Lurigancho, que es el distrito más extenso y de mayor población del Perú. La carencia de bibliografía relacionada al tema motivación académica. El alto índice de bajo rendimiento en escolares de las instituciones educativas nacionales del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Contrastación de las Hipótesis estadísticas

Para los objetivos específicos 1 y 2 no se formulan hipótesis estadísticas.

Hipótesis 1 (objetivo específico 3)

Ho: No existe relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno y no existe relación con el área de motivación docente.

Hi: Existen relación significativa entre las dimensiones del área de motivación del alumno y relación con el área de motivación docente.

Hipótesis 2 (objetivo específico 4)

Ho: No existe dimensiones del área de motivación del alumno entusiasmo, expectativas, administración y planificación que explique mejor la motivación del alumno de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019.

Hi: Existen dimensiones del área de motivación del alumno entusiasmo, expectativas, administración y planificación que explique mejor la motivación del alumno de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019.

Hipótesis 3 (objetivo específico 5)

Ho: No existe asociación entre niveles de motivación académica y sus respectivas áreas en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019 y su comparación según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

Hi: Existen asociación entre niveles de motivación académica y sus respectivas áreas en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019 y su comparación según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

Hipótesis 4 (objetivo específico 6)

Ho: No existe diferencias en los promedios de motivación académica, áreas y dimensiones en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019 y su comparación según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

Hi: Existen diferencias significativas en los promedios de motivación académica, áreas y dimensiones en escolares de secundaria de dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima – 2019 y su comparación según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

II. Marco teórico

2.1 Motivación

2.1.1 Motivación Académica

A. Motivación

Según García (2017) la palabra motivación deriva del vocablo latín “*movere*”, que significa movimiento, motivación significa moverse hacia. Se asocia la motivación con la forma en que la conducta se inicia, se energiza, se sostiene, se dirige y con el tipo de reacción subjetiva que está presente cuando realizamos una actividad. Podría decirse que está relacionada, haciendo analogías, con la energía de activación necesaria para vencer la inercia de no involucrarse en una tarea. (p.155).

La motivación puede comprenderse como una fuerza interna que emerge, regula y sostiene las acciones (Vernon, 1973). La motivación es aquella que mueve a una persona, la hace actuar o cambiar de sentido (Bzuneck, 2000).

La motivación es un fenómeno complejo que está condicionado por innumerables factores (Palermo, 2005).

Cualquier intento definitorio de motivación debería referirse a un proceso adaptativo, que es el resultado de un estado interno de un organismo, que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado. Es decir, existe una influencia de los factores externos y de los factores internos que activan al organismo, y le dirigen hacia la consecución de algún objetivo o meta que le es gratificante (Palermo, 2005).

La motivación como un estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un

deseo que le conduce a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados (Madrid 1999).

La motivación es “un constructo hipotético, por tanto, inaccesible a la observación directa, cuyo interés reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana” (Manassero & Vázquez, 2000, p.23).

B. Motivación académica

La motivación es uno de los factores que lleva al alumno a la escuela, le instiga y le hace empezar una conducta hacia un objetivo. También garantiza la persistencia, pues durante el proceso surgen obstáculos y situaciones de fracaso que pueden hacer el sujeto evaluar sus conceptos y cambiar su conducta (Bzuneck, 2000).

La motivación es un concepto muy utilizado en el ámbito escolar, en el que suele emplearse para explicar la cantidad de esfuerzo que un alumno emplea en realizar diversas actividades (Entwistle, 1988).

García (2017) refería que “el hecho de que un alumno sea capaz de aprender una determinada materia por poseer unos conocimientos previos suficientes y unas aptitudes y estrategias adecuadas no basta para que el alumno inicie y lleve a cabo el proceso de aprendizaje. Para ello es necesario, además, poner en actividad ese proceso, y esto depende de la motivación, que puede definirse como la fuerza que impulsa y orienta la actividad de los individuos a conseguir un objetivo” (p. 155).

La motivación académica se ha conceptualizado como la extensión con que los estudiantes se comprometen con la escuela y se muestran dispuestos y motivados para aprender (Simon-Morton y Chen, 2009).

La motivación académica se ha relacionado con el alto autoconcepto y la alta autoestima de los estudiantes, dos indicadores fundamentales del ajuste general de los estudiantes al entorno académico (García, Gracia, y Zeleznova, 2013; Pellas, 2014; Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013).

La motivación académica de los estudiantes se ha considerado un antecedente de su rendimiento académico, y también un indicador de su rendimiento escolar y de su comportamiento ajustado tanto en la escuela como en su vida futura (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Furrer y Skinner, 2003; Reeve y Tseng, 2011; Wentzel, 2012).

Existe un amplio consenso a la hora de aceptar la naturaleza multidimensional de la motivación de los estudiantes que frecuentemente se conceptualiza como un meta-constructo (Fredricks et al., 2004; Glanville y Wildhagen, 2007).

Veiga, García, Reeve, Wwntzel y García (2015) referían que en numerosos estudios se han determinado fuertes relaciones entre la motivación del estudiante y diferentes factores de su ajuste escolar (inteligencia, actividad cognitiva, inteligencia social, habilidad social, rasgos de personalidad y actividad física) que se consideran protectores de los problemas escolares (calificaciones de suspenso, conductas disruptivas, agresión física y desafío del estudiante en el centro escolar) (p. 307).

Sin embargo, refieren Veiga, García, Reeve, Wwntzel y García (2015, p. 308) en otro conjunto de estudios se ha señalado que la adolescencia es una época crítica para la motivación académica del estudiante (Darr, 2011; Marks, 2000; Wang y Holcombe, 2010).

La motivación y el éxito académico parecen devaluados por los compañeros y en relación negativa con el prestigio social de los estudiantes (Preckel et al., 2013).

Veiga, García, Reeve, Wwntzel y García (2015, p. 308) referían que este descenso en la motivación parece, con todo, relacionarse con los cambios que se observan en la influencia del grupo de iguales, que se incrementa significativamente durante la adolescencia, contrariamente a lo que ocurre con la influencia familiar (Janosz, Archambault, Morizot, y Pagan, 2008; Li, Lynch, Calvin, Liu, y Lerner, 2011; Ryan, 2001).

Durante la adolescencia, aumenta la importancia de las relaciones con los compañeros y, al mismo tiempo, la actitud anti-intelectual de los estudiantes puede reducir la dimensión cognitiva de la motivación académica (Vannatta, Gartsein, Zeller, y Noll, 2009).

La motivación académica es un complejo problema en el que saturan muchos factores y sus interacciones y que tiene un difícil abordaje psicopedagógico y educativo, y en el que es necesario abrir un amplio debate en la comunidad educativa (Cavero, 2006).

Motivación académica se entiende la implicación que presenta el estudiante hacia la escuela y hacia la realización de las tareas que en ella se desarrollan (Fernández, Anaya & Suarez, 2012).

C. Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general (Bacete y Betoret, 1997).

La motivación puede ser intrínseca y extrínseca, en función del tipo de meta que debe alcanzarse (Deci y Ryan, 2000).

La motivación de los alumnos para el aprendizaje, al igual que la motivación que impulsa a los individuos para cualquier actividad, puede ser intrínseca o extrínseca (Entwistle, 1988).

Cuando una acción se regula por intereses propios o cuando depende de factores externos, la claridad de la acción y el planeamiento difieren mucho (Martinelli y Sisto, 2011).

Alcázar (2015) refería que La *motivación intrínseca* y la *extrínseca* son dos de los grandes grupos de la *motivación*. La *intrínseca* se podría definir como el interés personal que posee el aprendiz por la adquisición/aprendizaje, sin estímulos externos que influyan en la *motivación*. Por ejemplo: “hago mi trabajo porque lo que aprendo es muy interesante”, “porque disfruto pensando”, “porque es restante”, “porque disfruto tratando de comprender las cosas que no conozco”. En cambio, la *extrínseca* correspondería al sujeto que realiza ciertas conductas para obtener aprobación o evitar sanciones y que señalaría como razones para su aprendizaje cosas como: “hago mi trabajo porque mi profesor está contento si lo hago”, “porque consigo privilegios extras”, “porque mi profesor me puede dar una mala nota”, “porque tendré problemas con mis padres si no lo hago”. Otros tipos relacionados con la *motivación extrínseca* serían la *basada en el resultado* que es el tipo de *motivación* que deriva de los buenos o malos resultados que se obtienen durante el aprendizaje. En este caso, el éxito determina un incremento de la *motivación* y el fracaso, al contrario, un incremento de la desmotivación. (p.118)

a. Motivación intrínseca. La *motivación intrínseca* se refiere a la realización de una actividad por el placer o satisfacción de participar en la actividad (Deci y Ryan, 2000). Las necesidades intrínsecas del ser humano, o más concretamente del alumno, que influyen sobre la *motivación intrínseca* son la autonomía, la competencia y el establecimiento de vínculos. Esas tres necesidades están integradas y son interdependientes y, por ello, fortalecer una de ellas repercute sobre las demás (Deci y Ryan, 2000).

Para García (2017) dice que la *motivación intrínseca* cuando los motivos que conducen al alumno hacia el aprendizaje son inherentes al propio alumno. Así, si un

estudiante realiza una determinada tarea alentado por motivos internos, como pueden ser la satisfacción que le produce la propia actividad, o el conocimiento que consigue, o el hecho de descifrar un interrogante o un enigma, se dice que la motivación es intrínseca. Si, por el contrario, el motivo que impulsa a aprender es ajeno al propio aprendizaje, esto es, si viene determinado por incentivos o reforzadores positivos o negativos externos al propio alumno, entonces se dice que la motivación es extrínseca. Cuando un alumno trabaja no por el placer que encuentra en la tarea, sino por la satisfacción de conseguir un aprobado o una calificación elevada, o por satisfacer las expectativas de sus padres o profesores, entonces su motivación es extrínseca. Mientras que, en ocasiones, los alumnos pueden mostrar interés por el contenido (motivación intrínseca), en otras (motivación extrínseca) buscan recompensas en forma de notas o calificaciones. (p. 157)

Los estudiantes tendrán mejores resultados académicos cuando se auto motivan, la automotivación también es considerada como una motivación interna, primaria o intrínseca y todo ello nace estimulando el interés del estudiante, la desmotivación intrínseca y el aburrimiento se activa como detonadores mentales que son la pereza, desidia y el conformismo y no deja que la novación primaria cumpla su papel en los estudiantes (Naranjo, 2009).

b. Motivación extrínseca. El estudio de la motivación extrínseca o externa, se basa en los tres conceptos como componentes de relevancia, “recompensa, castigo e incentivo”. Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de lograr lo que se necesita, además esa conducta puede volverse a dar durante el desarrollo de una actividad. Un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un incentivo es un objeto ambiental que atrae o repela a la persona

a que realice o no realice una secuencia de conducta con el uso de los tres conceptos como componentes de relevancia (Mateo, 2001).

La motivación extrínseca incluye incentivos externos como puntos de partidas con la finalidad de alcanzar una meta deseada, tales como las recompensas y la admiración, asimismo, la motivación extrínseca viene del exterior como es: de la familia, redes sociales, iglesia, escuela, trabajo y los grupos de deporte. Además, la motivación extrínseca cumple un papel importante que nos ayuda a ver nuestros sueños con mucha claridad para poder elegir entre lo bueno y lo malo (Naranjo, 2009).

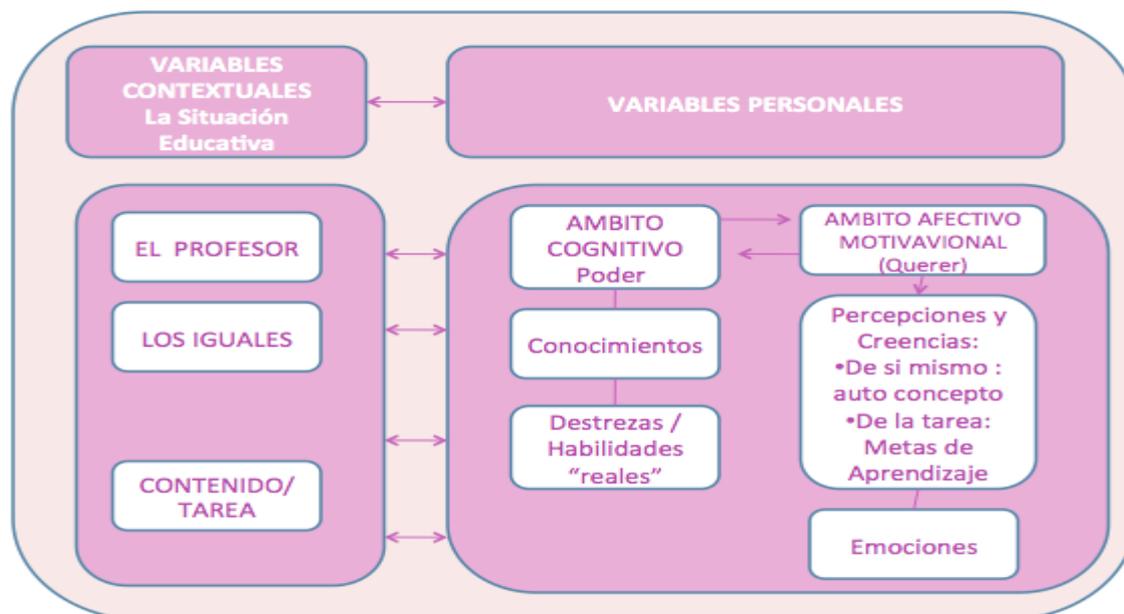
En el ser humano también se influye por el contexto y su ambiente social, lo que significa que asimismo debe responder a las presiones y demandas sociales y mostrar su valor. Así, ese tipo de motivación se considera extrínseca a la tarea o la actividad. Sería el caso de obtener recompensas materiales o sociales, reconocimiento social y evitar punición (Fortier, Vallerand y Guay, 1995)

Para García y Doménech (1997), las variables personales de la motivación están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el estudiante desarrolla su actividad, tales como:

- *Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto*
- *Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas.*
- *Influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes.*

Figura1

Las variables personales y contextuales que influyen la motivación del estudiante



Pintrich, (2003) afirma que ambos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca, son fundamentales para el buen rendimiento académico y para la persistencia escolar. La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca dista mucho de ser tan nítida como podría pensarse. Se ha visto que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca descienden cuando el individuo recibe información negativa sobre sus capacidades y cuando percibe que no puede mejorar. Por otro lado, es obvio que la dedicación a un tema interesante para el sujeto puede incrementarse con refuerzos externos o extinguirse en ausencia de éstos (Ayala, Martínez y Yuste, 2004).

D. Enfoques de la motivación

a. Enfoque conductual. Este enfoque fomenta que los premios o ganancias, así como el castigo viene de estímulos externos donde las personas han sido motivadas para galardonar dicha acción o conducta presentada por la persona. Ahora toda recompensa ayuda al ser humano a motivarse a seguir presentado buenas acciones y el castigo es un detonador de las conductas no tan agradables ejecutadas por la persona a la vista de los demás (Naranjo, 2009).

Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable (Naranjo, 2009).

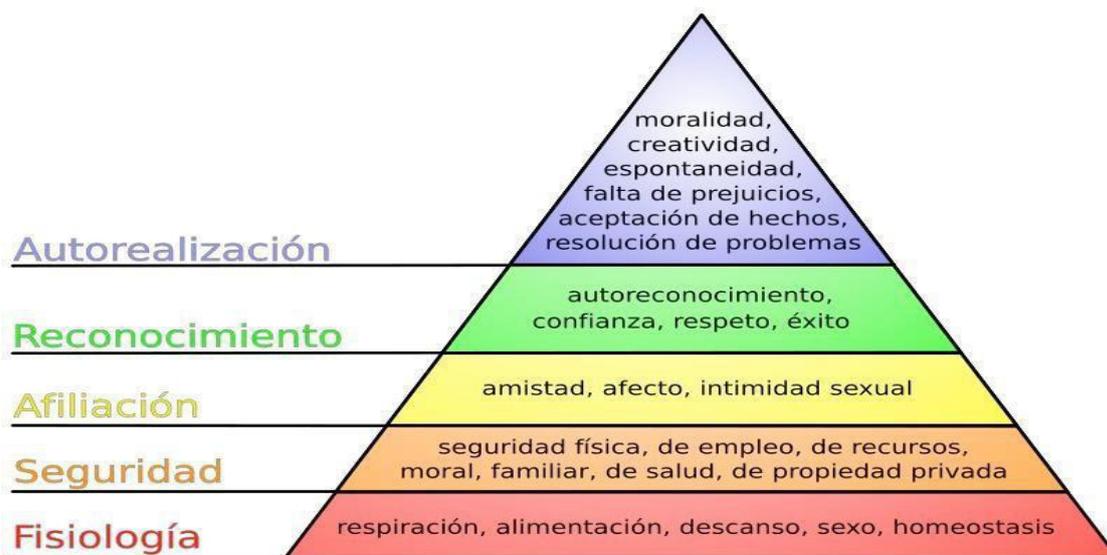
Obtener la valoración de una conducta o por una acción es gracias una recompensa dada por un individuo y todo esto es de acorde a la modificación conductual, una perspicacia de la motivación del educando emprende con una investigación cuidadosa de los alicientes y recompensas presentes en la clase dada por el maestro (Navarro, 2008).

b. Enfoque Humanista. García (2008 citado por Sánchez y Terán 2017, p. 35), una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la pirámide de la Jerarquía investigado por Abraham H. Maslow, quien ejecuto está teoría de las necesidades humanas ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y, solo cuando éstas están cubiertas se puede ascender a las necesidades de orden superior. Una vez satisfechas éstas necesidades el hombre alcanza la plenitud y felicidad en general, estas necesidades del hombre tienen que ser suplidas porque se considera como motivadores importantes en su vida cotidiana. La teoría de Maslow (1968) se engloba dentro de las explicaciones humanísticas, y se basa en la idea de que la satisfacción de las necesidades es el principio elemental que subyace en el desarrollo de la persona.

Maslow señala cinco necesidades básicas, ordenadas jerárquicamente, con un doble sentido (Maslow, Frager, Fadiman, McReynolds, & Cox, 1970): por un lado, nos dice que las necesidades de cada nivel sólo aparecen si han sido satisfechas las de los niveles anteriores; y, por otro, que el proceso evolutivo de aparición y desarrollo de las necesidades en los seres humanos se produce siguiendo el siguiente orden: necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y afecto, de autoestima, de logro intelectual, de apreciación estética y de autorrealización.

Figura 2

La pirámide de las necesidades de Maslow



García (2017) dice que la jerarquía de Maslow también ayuda a reflexionar sobre la conducta de los estudiantes. Sus deseos para cubrir las necesidades del nivel inferior pueden a veces entrar en conflicto con el deseo del profesor de que alcancen metas del nivel superior. Por ejemplo, pertenecer a un grupo social y mantener su estima dentro de éste, es importante para los estudiantes, especialmente durante la adolescencia. Si por hacer lo que el profesor dice se genera un conflicto con las reglas del grupo, los estudiantes pueden optar por ignorar los deseos del profesor e incluso desafiarlos. (p.159).

En base a la teoría humanista es dar sentido a los educandos involucrándolos impulsar sus recursos internos a los externos, si cumple con todo ello su sentido de autoestima aumentaría de manera progresiva y autónoma entonces alcanzara la autorrealización (Naranjo, 2009).

García (2017) refiere que la principal crítica que ha recibido esta teoría ha sido por la razón obvia de que la gente no siempre parece comportarse como predice. La mayoría de nosotros tenemos diferentes tipos de necesidades y podemos estar motivados por muchas de

ellas al mismo tiempo, podemos incluso anteponer una necesidad superior a una inferior, por ejemplo, no dormir o cenar porque estamos estudiando. A pesar de que puede haber excepciones a este desarrollo jerárquico y que en determinados casos pueden darse conflictos entre algunos niveles, podemos considerar que el esquema de Maslow es en líneas generales válido. (p. 160).

c. Enfoque cognitivo. El sistema cognitivo es el que recoge y envía información a los otros sistemas cerebrales, que son el lenguaje, memoria, aprendizaje, pensamiento, razonamiento etc. No obstante, el sistema cognitivo regula las funciones cerebrales que puede desvariar el comportamiento de la persona. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinarán el tipo de duración y esfuerzo que realiza la persona para conseguir satisfacer algunas de sus necesidades personales (Naranjo, 2009).

E. Aprendizaje y motivación

La motivación se debe considerar como base fundamental en la educación y también como vínculos imprescindibles en su estudio. de las materias y el aula de clase (Jiménez 2004). Con relación a la motivación son escasas las investigaciones cuantitativas y los datos empíricos sobre su relevancia en el contexto escolar (Martinelli & Sisto, 2011).

Guay, Ratelle y Chanal (2008) realizaron una revisión de los estudios relacionados con la motivación. La revisión indicó que cada tipo de motivación influye sobre el comportamiento y el rendimiento de las personas y los alumnos de maneras diferentes.

Refería García (2017) que es necesario conocer y saber explicar cómo afectan las experiencias de aprendizaje a la motivación de los alumnos, extrayendo algunas implicaciones educativas que se deriven de las principales teorías de la motivación. Algunos autores

exponen que, para aprender eficazmente son necesarias dos condiciones en el alumno: poder y querer (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1968). El poder es un problema de capacidad: de conocimientos previos, de inteligencia, de estilo cognitivo o intelectual. El querer es un problema de motivación: de los motivos que tenga el alumno, de sus expectativas, de sus actitudes e intereses. Las variables cognitivas afectan de una manera directa y específica en el aprendizaje, mientras que las variables motivacionales intervienen facilitando en el alumno el incremento y concentración de la atención y de la disposición, la persistencia ante las tareas y la tolerancia ante la frustración. (p. 156).

En el ámbito educativo, la falta de motivación suele mencionarse cuando algo falla en el proceso de aprendizaje (Heredia, 1999).

Los estudiantes motivados son los que tienen las mayores posibilidades para un mejor ajuste considerando criterios esenciales como su desarrollo saludable, actividad efectiva y ajuste social (Bang, Suárez-Orozco, y O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, y Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, y Kenny, 2014; Madill, Gest, y Rodkin, 2014).

La motivación, al igual que la disciplina y entusiasmo, es considerada como puntos básicos para un buen rendimiento académico; para lograr puntajes favorables debemos estar motivados y entusiasmados al momento que recibimos la información de parte los educadores (Fuentes, 2004).

Los profesores se encuentran en su labor docente con un gran problema: la falta de motivación de muchos de sus alumnos quienes, con frecuencia, están más preocupados por aprobar que por aprender (Álvarez, Mieres, & Rodríguez, 2008).

Tapia (2005), los alumnos no sólo buscan incrementar su saber y sus capacidades y experimentar su competencia, sino también poder ayudar a otros y sentir el apoyo del

profesor, metas cuyo efecto se multiplica en la medida en que el alumno está dispuesto a esforzarse, pero todo ello siempre y cuando se perciba la utilidad de lo que se ha de aprender

Para Alcázar (2015) hay tres aspectos de la enseñanza-aprendizaje que están íntimamente enlazados con la *motivación* y con los cuales debemos contar si queremos que la *motivación* no decaiga son: la curiosidad, el interés y el refuerzo. Se identifica el interés como uno de los elementos más importantes de la *motivación* y se puede definir como un resultado positivo a los estímulos basados en estructuras cognitivas en las que la curiosidad de los estudiantes se mantiene o aumenta. Así, la curiosidad que posee cada persona –curiosidad epistemológica-, o sea, una necesidad universal que nos estimula a conocer y a aprender, una necesidad que se pone de manifiesto a través de la exploración del ambiente, motivada simplemente por el deseo de saber, se debe aprovechar para activar la curiosidad, en particular, para mantener la *motivación* (p. 119).

El refuerzo, estímulo capaz de aumentar, mantener o reducir la frecuencia de un determinado comportamiento deber tener las siguientes características: ser contingente a la actuación, esto es, cercano temporalmente al comportamiento que se debe reforzar; específico a un comportamiento determinado y creíble e informativo, o sea, que posee la función de informar como procede el aprendizaje del alumno (De Beni y Moé 2000).

Cada estudiante realiza un juicio de valor de las actividades y situaciones que se le plantean; cuanto más positivo sea, más fácil será que opte por dedicarse a la realización, buscando las alternativas de solución a las dificultades que le pueda acarrear la actividad; en cambio, cuanto más negativa sea la valoración motivacional que realice, mayores serán las opciones de evitación que tendrá el estudiante (Rodríguez, 2009).

En contexto general, un estudiante con calificaciones excelentes es porque desarrollo el interés y la disciplina diario a diario en su vida como algo propio y que lo motiva a seguir con más motivación para enfrentar nuevos desafíos académicos (Lamas 2008).

García (2017) plantea que para Rodríguez y Luca de Tena (2001), la motivación es un tema difícil de analizar porque son muchos los factores que favorecen o interfieren en el deseo por aprender: la naturaleza de la tarea de aprendizaje, las características de cada alumno, el ambiente de la clase, la personalidad del profesor, el estilo educativo de la familia, etc.

Rodríguez y Luca de Tena (2001) plantean los factores que determinan si el alumno estará o no motivado para aprender y son los siguientes:

1. Factores relacionados con las características del alumno. Toda conducta de aprendizaje está basada en diferentes características personales del sujeto que inciden en su mayor o menor motivación intrínseca. Estas características, que son determinantes tanto en la conducta del sujeto como en su forma de evaluar a posteriori su actuación, podemos clasificarlas en tres niveles: el afectivo, donde se encuentran los sentimientos y emociones positivos o negativos respecto a la escuela, las tareas escolares y el aprendizaje en general (actitudes), y la mayor o menor autoestima; el cognitivo, donde se manifiestan las expectativas de éxito o de fracaso (atribuciones) y las características propias del sujeto como la curiosidad o el interés; y el de personalidad, con la modificación del autoconcepto y la satisfacción o no de las necesidades del yo.
2. Factores relacionados con el tipo de aprendizaje. Las personas no funcionamos igual ante cualquier tipo de aprendizaje, sino que existen situaciones más o menos eficaces dependiendo de factores como el nivel de estimulación que proporcionan, la complejidad y dificultad que presentan, el hecho de que se trate de contenidos

intrínsecamente significativos, de la forma en cómo nos son presentados, o del tipo de evaluación que esperemos tener después del aprendizaje.

3. Factores relacionados con los compañeros. El grupo de iguales ofrece posibilidades de interacción que permitirán desarrollar capacidades como la empatía, ser capaz de reconocer los sentimientos ajenos y establecer relaciones afectivas y emocionales, pero además ofrece información al sujeto sobre sí mismo. Los alumnos valoran su nivel de competencia teniendo en cuenta sus resultados personales al compararse con el rendimiento de sus compañeros, lo que les ayudará a desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, repercutiendo sobre su motivación y su comportamiento académico. El sistema de organización social del aula utilizado preferentemente por el profesor (organización competitiva, cooperativa o individualista), determinará diferentes modos de interacción entre los alumnos que influirán en la implicación en la tarea, el compromiso, el esfuerzo mantenido, la satisfacción personal lograda y, en definitiva, en la motivación.
4. Factores relacionados con el profesor. El profesor continúa siendo una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con su actuación puede facilitar la aparición de la motivación académica o, por el contrario, llevar a los alumnos al desánimo. Tanto los aspectos de índole personal (la empatía, la amabilidad en el trato, el sentido de su eficacia, etc.), como los didácticos (organización del material, claridad en las exposiciones, etc.) y los de interrelación (tipo de disciplina, aplicación de recompensas, etc.) influyen en la aparición y posterior mantenimiento del interés hacia la materia que imparte y hacia el aprendizaje en general.
5. Factores relacionados con la familia. Todos somos conscientes de la importancia que las actitudes, expectativas y estilo de crianza de los padres tienen en el tipo y nivel de motivación escolar de sus hijos. A medida que el niño crece los padres colaboran en

el desarrollo de su autoconcepto académico a través de su nivel de implicación que hace referencia a comentarios sobre su capacidad, al aliento que le infunden ante sus proyectos, al apoyo que le ofrecen, a la valoración de la educación y al tipo de relación que mantienen con la escuela. El estilo educativo de los padres, la forma de educar a sus hijos, influirá directamente en el desarrollo de su personalidad afectando a aspectos como la autorregulación, independencia, confianza en sí mismo, etc. que determinarán su motivación escolar.

Arroyo, Ballesteros, Díaz, Hernández y Muñoz (2007) plantean que muchos escolares que no encuentran en las actividades y tareas escolares sentido práctico, y que tampoco disponen de la paciencia y del necesario control de su propio proyecto vital como para demorar la recompensa, entran en un proceso de rechazo de las tareas, de aburrimiento ante las iniciativas del profesorado o de clara disruptiva. Se trata de un tipo de actitudes de rechazo de los valores escolares que no tienen siempre las mismas causas, pero que se presentan ante el profesorado como un desánimo y una falta de aceptación de sus propuestas; y ante los escolares, como causa suficiente de expresión de su desánimo y su confusión, origen de fenómenos de disruptiva, rebeldía injustificada, falta de atención y de respeto, cuando no de conflictividad difusa y permanente rechazo de estilo de relaciones que se establece. Muchos de los conflictos interpersonales de los docentes con sus estudiantes tienen un origen en el malentendido sobre expectativas de rendimiento académico, formas de presentación de las actividades, evaluaciones interpretadas erróneamente, cuando no directamente en el desprecio de los unos hacia los otros dados sus respectivos roles en el proceso instructivo. Todo ello no significa que la escuela deba dejar de evaluar y proporcionar a cada estudiante la valoración que merece su esfuerzo; por el contrario, significa que esta operación hay que hacerla con exquisito respeto al esfuerzo que el estudiante realiza, haciéndole ver qué cosas va haciendo

bien y en qué tiene que cambiar y, sobre todo, informarle de los recursos e instrumentos de los que dispone para que mejore su rendimiento sin que se devalúe su estima personal. (p. 6).

Arroyo, Ballesteros, Díaz, Hernández y Muñoz (2007) refieren que es imposible enseñar a los alumnos y alumnas sin que ellos quieran y pongan interés en conseguirlo, porque aprender no es tarea fácil, sino que requiere un esfuerzo para el cual hay que disponer de un cierto nivel de entusiasmo y de buenos motivos. Pero, para que los estudiantes estén motivados e inviertan entusiasmo en la tarea, es necesario que el centro; es decir, el profesorado y el propio sistema de actividades y tareas, les haga comprender que sus necesidades son tenidas en cuenta, sus actitudes observadas y respetadas cuando no sean perniciosas, sus deseos aceptados cuando sean respetables y sus preocupaciones y problemas considerados como propios. Lo que no es posible es lograr, sin esfuerzo, la existencia de niveles óptimos de motivación e intereses escolares particularmente si los centros y sus estructuras sólo observan y tratan a los mismos en su dimensión cognitiva, con ser ésta muy importante (p. 11).

F. La motivación en la enseñanza –aprendizaje con redes sociales

Butler (1995) anuncia cómo el uso de Internet afecta a los hábitos cotidianos de los usuarios, que existan o no las herramientas digitales en la vida escolar no es un hecho indiferente.

Álvarez y Muñoz (2016) especifican que “La televisión educativa existe, pero su éxito es menor en relación al fenómeno masivo de Internet en la educación. La interactividad es diferente, ya que la televisión es jerárquica y centralizada. En cambio, el mando de las tecnologías de la información y la comunicación parece ser llevado por la juventud. La red les da poder y las redes sociales son su medio seguro. Las relaciones de igualdad aparentes imponen que se les escuche y fomentan la participación” (p. 23).

Tapscott (2008) propone diez características que definen a los protagonistas del ambiente digital: fuerte independencia; apertura emocional; inclusión social; libre expresión y puntos de vista firmes; innovación; preocupación por madurar; investigan y cambian; interactividad, inmediatez y velocidad; sensibilidad; autenticación, confianza en el anonimato, accesibilidad, diversidad y ubicuidad.

Dans (2014); Rial, Gómez, Braña y Varela (2014); Mora, Signes y De Miguel (2015), entre otros, afirman que los estudiantes consideran las redes sociales especialmente rentables desde el punto de vista educativo, pero su actividad fundamental es el ocio. El alumnado manifiesta atracción por las redes sociales como elemento de motivación hacia las asignaturas, aunque, paradójicamente, aprecian las redes sociales como perturbadoras.

III. Método

3.1 Tipo de investigación

La investigación es de un enfoque cuantitativo de tipo no experimental y corresponde a un estudio de la variable, es de tipo transversal descriptivo – comparativo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), debido a que se busca establecer la comparación de dos muestras en función de una variable. Y es descriptivo porque está orientado al conocimiento de la realidad, tal como se presenta en una situación espacio – temporal (Sánchez y Reyes, 1990).

3.2 Ámbito temporal y espacial

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima Metropolitana entre los meses de Junio – Julio del 2019.

3.3 Variables

3.3.1 *Variable de la investigación*

- Motivación académica

3.3.2 *Variables de control (asociación – comparación)*

- **Sexo:** masculino – femenino
- **Grado escolar.** 1er año de secundaria al 5to año de secundaria.
- **Institución educativa:** Estatal - Privada

3.3.3 *Definición operacional de la variable de investigación*

Estará dado por el puntaje total y niveles obtenidos en la escala de motivación académica.

3.3.4 Operacionalización de la variable

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Variable	Áreas y Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Motivación académica	Área I: Motivación del alumno	40 ítems, distribuido en 04 dimensiones o sub áreas.	Escala de motivación hacia el trabajo académico
	Dimensiones		
	Entusiasmo	13 ítems	
	Expectativas	11 ítems	
	Administración del tiempo	6 ítems	
	Planificación	9 ítems	
	Área II Motivación docente	20 ítems	

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población investigada estará conformada por 979 escolares del sexo masculino y del sexo femenino, distribuidos matriculados en el 2019 en los años del 1ro al 5to año de secundaria de dos instituciones educativas: I.E.P. “Los Peregrinos” con un total de 327 escolares y la I.E. “Benito Juárez” con un total de 652 escolares, tal como se describen en las tablas 2 y 3 que a continuación se presentan:

Tabla 2

Distribución de los escolares del Colegio particular Los Peregrinos (N= 327 escolares)

Grado	Sección	Mujeres	Hombre	total
1°	A	16	14	30
1°	B	15	18	33
2°	A	13	12	25
2°	B	14	10	24
2°	C	15	13	28
3°	A	16	14	30
3°	B	15	15	30
4°	A	13	14	27
4°	B	17	13	30
5°	A	10	15	25
5°	B	10	15	25
5°	C	10	10	20

Tabla 3

Distribución de los escolares del Colegio estatal Benito Juárez (N=652escolares).

Grado	Sección	Mujeres	Hombre	total
1°	A	20	21	41
1°	B	15	20	35
1°	C	17	20	37
1°	D	19	19	38
2°	A	22	21	43
2°	B	18	18	36
2°	C	18	18	36
3°	A	19	20	39
3°	B	20	19	39
3°	C	18	20	38
3°	D	15	23	38
4°	A	15	15	30
4°	B	19	13	32
4°	C	19	15	34
4°	D	17	12	29
5°	A	13	16	29
5°	B	14	14	28
5°	C	15	10	25
5°	D	15	10	25

3.4.2 Muestra

Se seleccionará de manera intencionada, dado que la participación a la investigación será voluntaria. La muestra mínima a investigarse se determinará a través de la fórmula para poblaciones finitas iguales o menores a 100,000

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Valores estadísticos para determinar la muestra

$$N = 979; P = 0,50; q = 0,50; d = 0,05; z = 1,96$$

Fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q}{d^2}$$

Sustituyendo los valores

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,05)^2} \quad \boxed{n = 384,16}$$

Cálculo de la muestra

$$nf = \frac{N}{1 + \frac{N}{n}}$$

$$nf = \frac{979}{1 + \frac{979}{384.16}}$$

$$N = 279.7$$

La muestra estuvo conformada por 280 escolares que representan el 28.6% de la población de estudio. Sin embargo, se evaluaron a 311 escolares que representó al 31.8% de la población investigada.

3.4.3 Características de la muestra

En la tabla 4 y su figura respectiva se describen la distribución de la muestra de escolares según el sexo, reportándose que el 50.2% de la muestra pertenecen al sexo masculino y el 49.8% de la muestra pertenecen al sexo femenino.

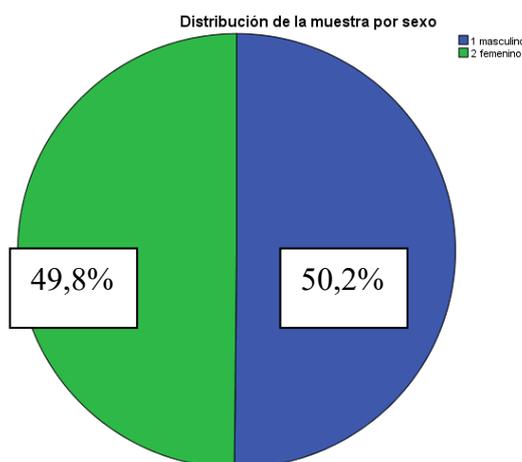
Tabla 4

Distribución de la muestra por sexo

Distribución de la muestra por sexo	Frecuencia	Porcentaje
1 masculino	156	50,2
2 femenino	155	49,8
Total	311	100,0

Figura 3

Representación de la distribución de la muestra por sexo

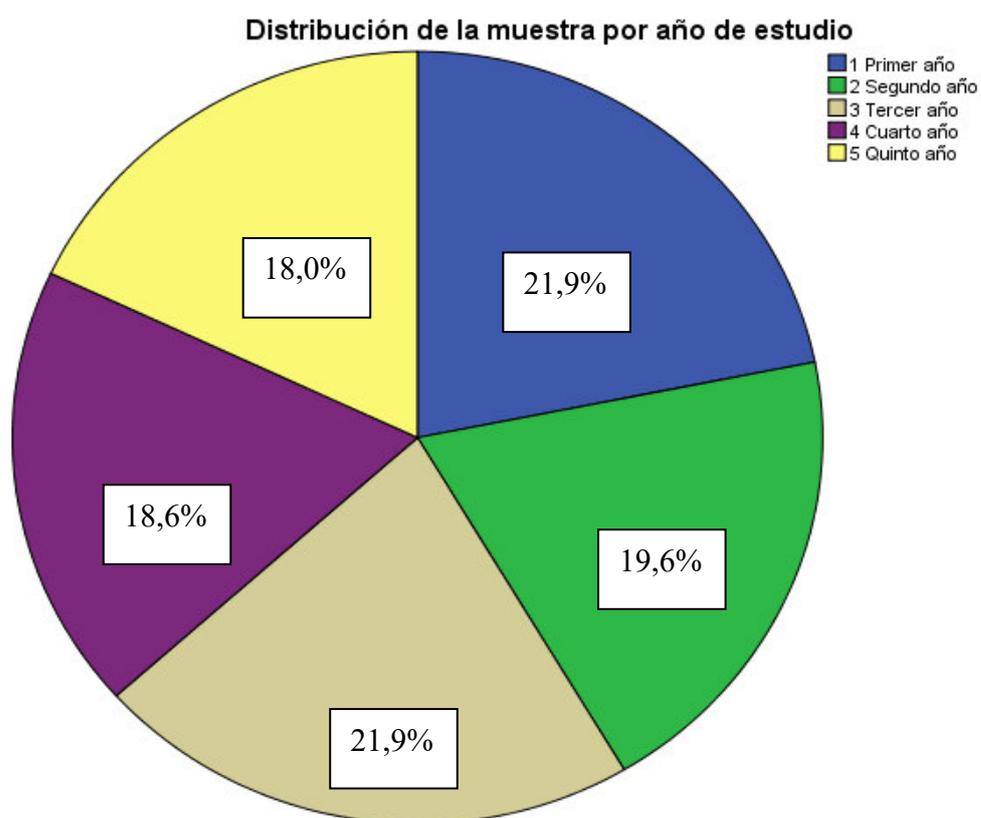


En la tabla 5 y su figura respectiva se describen la distribución de la muestra de escolares según el año de estudios, reportándose que los porcentajes están en un rango de 21.9% para el 1ro y 3er año; 19.6% para el 2do año y 18% para 4to y 5to año.

Tabla 5

Distribución de la muestra por año de estudio

Distribución de la muestra por año de estudio	Frecuencia	Porcentaje
1. Primer año	68	20,4
2. Segundo año	61	18,2
3. Tercer año	68	21,0
4. Cuarto año	58	17,5
5. Quinto año	56	22,9
Total	311	100,0

Figura 4*Representación de la distribución de la muestra por año de estudio*

En la tabla 6 y su figura respectiva se describen la distribución de la muestra de escolares según institución educativa a la que pertenecen, reportándose que el 38.6% pertenecen a la institución educativa particular y el 61.4% pertenecen a la institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho.

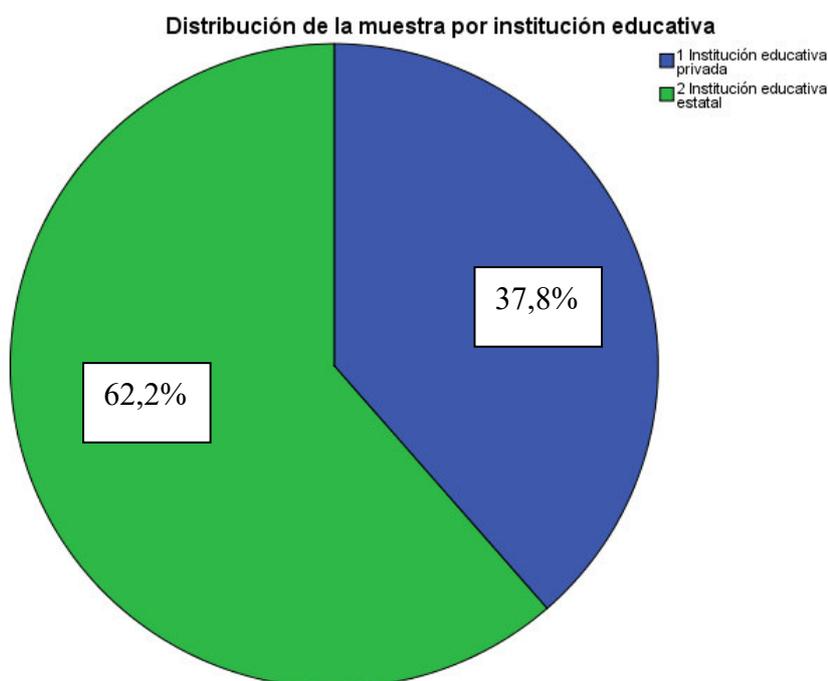
Tabla 6

Distribución de la muestra por institución educativa

Distribución de la muestra por institución educativa	Frecuencia	Porcentaje
1. Institución educativa privada	120	37,8
2. Institución educativa estatal	191	62,2
Total	311	100,0

Figura 5

Representación de la distribución de la muestra por institución educativa



3.5 Instrumento

A. Escala de motivación

Ficha técnica

Nombre : Escala de motivación hacia el trabajo académico

Autor : Díaz Hamada Luis Alberto

Año : 2,008

Nro. De ítems : 60

Áreas que evalúa : Dos

Distribución de los ítems por áreas

1. Motivación del alumno (40 ítems), distribuido los ítems en 04 sub áreas.

a. Entusiasmo (13 ítems): Puntaje máximo: 52 puntos. Ítems 1, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 20, 29, 31, 34, 36, 38

b. Expectativas (11 ítems): puntaje máximo: 44 puntos, ítems 4, 6, 11, 12, 13, 17, 19, 23, 28, 30, 40

c. Administración del tiempo (06 ítems): 24 puntos, ítems 2, 18, 25, 32, 33, 35

d. Planificación (09 ítems): Puntaje máximo 36 puntos. Ítems 3, 5, 9, 21, 22, 24, 26, 37, 39

2. Motivación docente (20 ítems): 80 puntos como máximo. Del ítem 41 al ítem 60

Tipo de administración : individual o grupal.

Tiempo de Administración : 30 minutos a 40 minutos.

Tipo de ítems : Medición directa

Tipo de respuesta : Randomizada con 05 alternativas, cuyos valores van desde cero a cuatro.

Niveles diagnósticos : Establecimiento por cuarteles (04 niveles).

Validez de contenido : Motivación del alumno 0,815 (81.5% / 100%).

Motivación docente 0,825 (82.5% / 100%)

Escala general de motivación: 0,802 (80.2% / 100%)

Validez de constructo : Motivación del alumno 0,855 Motivación del docente 0,961 Escala general 0,862

Confiabilidad : Motivación del alumno 0,7644. Motivación del docente 0,7922. Escala general 0,7826

Se tendrá en cuenta durante la aplicación los siguientes aspectos: Instrucciones claras y precisas; Ambientes de aplicación estandarizados; Control de las condiciones distractoras en el momento de la aplicación para todos los sujetos.

Establecimiento de los niveles diagnósticos: Se estableció los niveles diagnósticos utilizando los cuartiles (20% para cada categoría) para cada uno de los instrumentos aplicados.

Área 01: Motivación del alumno

Porcentaje	Niveles	
0 – 32	Nivel 01	motivación deficiente
33 – 64	Nivel 02	motivación baja
65 – 96	Nivel 03	motivación moderada
97 – 128	Nivel 04	motivación optima
129 – 160	Nivel 05	motivación excelente

- Dimensión entusiasmo:

0 – 10.8	Nivel 01	Entusiasmo deficiente
11 – 21.6	Nivel 02	Entusiasmo bajo
22 – 32.4	Nivel 03	Entusiasmo moderado
33 – 43.2	Nivel 04	Entusiasmo optima

44 – 54	Nivel 05	Entusiasmo excelente
• Dimensiones expectativas:		
0 – 8.8	Nivel 01	Expectativas deficiente
9 – 17.6	Nivel 02	Expectativas bajas
18 – 26.4	Nivel 03	Expectativas moderadas
27 – 35.4	Nivel 04	Expectativas optima
36 – 44	Nivel 05	Expectativas excelente
• Dimensión administración del tiempo:		
0 – 4.8	Nivel 01	Ad. del tiempo deficiente
05 – 9.6	Nivel 02	Ad. del tiempo bajo
10 – 14.4	Nivel 03	Ad. del tiempo moderado
15 – 19.2	Nivel 04	Ad. del tiempo optima
20 – 24	Nivel 05	Ad. del tiempo excelente
• Dimensión Planificación		
0 – 7.2	Nivel 01	Planificación deficiente
08 – 14.4	Nivel 02	Planificación baja
15 – 21.6	Nivel 03	Planificación moderada
22 – 28.8	Nivel 04	Planificación optima
29 – 36	Nivel 05	Planificación excelente
Área 02: Motivación docente		
Porcentaje	Niveles	
00 – 16	Nivel 01	motivación deficiente
17 – 32	Nivel 02	motivación baja
33 – 48	Nivel 03	motivación moderada
49 – 64	Nivel 04	motivación optima

65 – 80	Nivel 05	motivación excelente
Escala general de motivación:		
Porcentaje	Niveles	
00 – 48	Nivel 01	motivación deficiente
49 – 96	Nivel 02	motivación baja
97 – 144	Nivel 03	motivación moderada
145 – 192	Nivel 04	motivación optima
193 – 240	Nivel 05	motivación excelente

Validez de contenido, de constructo y confiabilidad: Se estableció la validez de contenido de las escalas de medición directa, a través del sistema de jueces (10 psicólogos), quienes revisaron los instrumentos en su redacción y en la direccionalidad del ítem, respecto a que si media el ítem lo que se proponía medir. Se validó a través del Coeficiente de Validez de Aiken (V), cuya fórmula es la siguiente:

$$\text{Valor Aiken} = \frac{\text{Aciertos}}{\text{Número de sujetos}}$$

Tabla 7

Matriz de la escala de motivación del docente

Escala	Nº Ítem	CRITERIO DE JUECES (10)		V. Aiken
		ACUERDO	DESACUERDO	
Área motivación docente	01	08	02	0.80
	02	07	03	0.70
	03	10	00	1.00
	04	10	00	1.00
	05	08	02	0.80
	06	07	03	0.70
	07	07	03	0.70
	08	10	00	1.00
	09	08	00	0.80
	10	07	03	0.70
	11	10	00	1.00
	12	10	00	1.00
	13	07	03	0.70
	14	08	02	0.80
	15	07	03	0.70
	16	08	02	0.80
	17	09	01	0.90
	18	09	01	0.90
	19	07	03	0.70
	20	08	02	0.80
TOTAL		INDICE DE VALIDEZ: 0.825		16.50

Nivel de significancia estadística: $p < 0.05$ (p menor de 0.05)

En la columna central se especifica la frecuencia de acuerdos y/o desacuerdo de los jueces.

Tabla 8

Matriz del área de motivación del alumno

ESCALA Nº	CRITERIO DE JUECES (10)		V. AIKEN
	ACUERDO	DESACUERDO	
01	07	03	0.70
02	07	03	0.70
03	08	02	0.80
04	07	03	0.70
05	10	00	1.00
06	09	01	0.90
07	09	01	0.90
08	07	03	0.70
09	08	02	0.80
10	07	03	0.70
11	07	03	0.70
12	08	02	0.80
13	09	01	0.90
14	10	00	1.00
15	10	00	1.00
16	08	02	0.80
17	07	03	0.70
18	08	02	0.80
19	07	03	0.70
20	10	00	1.00
21	10	00	1.00
22	08	00	0.80
23	07	03	0.70
24	10	00	1.00
25	10	00	1.00
26	07	03	0.70
27	08	02	0.80
28	07	03	0.70
29	08	02	0.80
30	07	03	0.70
31	07	03	0.70
32	07	03	0.70
33	08	02	0.80
34	07	03	0.70
35	10	00	1.00
36	08	00	0.80
37	07	03	0.70
38	10	00	1.00
39	10	00	1.00
40	07	03	0.70
Total	INDICE DE VALIDEZ: 0.815		32.60

Nivel de significancia estadística: $p < 0.05$ (p menor de 0.05)

En la columna central se especifica la frecuencia de acuerdos y/o desacuerdo de los jueces

Para el análisis de los resultados utilizó la validez de constructo por el método de análisis de ítems. Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada ítem contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece. De este modo se verifica que el instrumento mida lo que dice medir. Como se puede observar en la Tabla 9, todos los Coeficientes de Correlación de Pearson (r) son fuertes y muy significativas ($p < 0.01$). En conclusión, estos valores confirman que la escala de motivación presenta validez de constructo dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión o sub escala con el valor del constructo (Escala).

Tabla 9

Análisis de ítems de la Escala de motivación del trabajo académico

Escala de motivación	Valor	
	r	p
Motivación del alumno	0.855 **	0.001
Motivación docente	0.961 **	0.001
Escala general	0.862**	0,001

** La correlación es significativa al nivel 0,01

Para establecer la confiabilidad del instrumento, la investigadora utilizó el coeficiente de Cronbach, del paquete estadístico SPSS versión 20, en español. Esta técnica inferencial utiliza el método de correlación puntaje ítems – puntaje total de la escala para obtener el coeficiente de confiabilidad, tal como se reporta en la tabla 10, dando un coeficiente r de 0.7422 (N° casos 288), lo que señala una buena confiabilidad del instrumento (Smit M. 1971; Cronbach L. 1972; Ávila 1992). Un nivel de significancia $p = 0.000$, indica, por lo tanto, que se rechaza la H_0 (no hay correlación entre el puntaje ítems y el puntaje total de la escala).

Tabla 10

Análisis de fiabilidad Escala de Motivación del trabajo académico

Statistics for	Media	Varianza	Std Dev	N° de Variables
SCALE	270,0417	2481,1620	49,8113	60

Coeficiente de correlación Alpha Escala general motivación académica
 N de Casos = 50,0 N de Ítems = 60 **Alpha = 0,7826** p = 0.000

Coeficiente de correlación Alpha Área motivación del alumno

N de Casos = 50,0 N de Ítems = 40 **Alpha = 0,7644** p = 0.000

Coeficiente de correlación Alpha Área motivación docente

N de Casos = 50,0 N de Ítems = 20 **Alpha = 0,7922** p = 0.000

3.6 Procedimiento

- ◆ Se solicitó la autorización verbal a la dirección de las dos instituciones educativas.
- ◆ Se coordinó con la sub dirección de ambas instituciones los días y hora para la aplicación del instrumento.
- ◆ Se evaluó a las secciones seleccionadas en los horarios pre establecidos previamente.
- ◆ Antes de ser evaluados los escolares se les brindó información de los objetivos de la investigación.
- ◆ Luego se procedió a solicitar su consentimiento verbal para participar en la investigación.
- ◆ A los que aceptaron ser parte de la evaluación se les proporcionó la escala de evaluación.
- ◆ Se procedió a leer las instrucciones y la forma de cómo deberían responder a cada alternativa de respuesta.

- ◆ Se recogió las encuestas y se constó si lo han llenado correctamente, caso contrario se solicitó al escolar para que completen la información faltante.
- ◆ Se corrigió las encuestas y se vaciaron en una base de datos en Excel.
- ◆ Se codificó en SPSS la variable investigada para luego transferir los datos del Excel al SPSS.
- ◆ Se realizó el análisis exploratorio de la variable para determinar la bondad de ajuste de la variable (s) con la prueba no paramétrica K – S.
- ◆ Se procesaron los datos primero en forma descriptiva.
- ◆ Se realizó la confiabilidad y validez de constructo de la escala utilizando el SPSS (Alfa de Cronbach).
- ◆ Se realizó el Análisis inferencial de los resultados para la contratación de las hipótesis estadísticas.
- ◆ Se elaboró la discusión de los resultados.
- ◆ Se estableció las conclusiones y recomendaciones.
- ◆ Se elaboró el informe final.

3.7 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó las técnicas estadísticas a través del paquete estadístico SPSS versión 22.0 versión en español. Se utilizó estas técnicas estadísticas en dos etapas:

1ra. Estadística descriptiva: Con la cual se obtuvo los datos de frecuencia y porcentajes para describir los niveles o categorías.

2da. Estadística inferencial:

El análisis exploratorio para determinar la bondad ajuste de la muestra a través de la prueba no paramétrica K –S

El Alfa de Cronbach para establecer la confiabilidad de las escalas.

La prueba paramétrica de la correlación de Spearman se utilizó para establecer la validez de constructo. Teniendo en cuenta los siguientes criterios de aceptación o rechazo de la H_0 de acuerdo con Ávila (1998).

$r = 0.00$	no hay correlación estadística	se acepta la H_0 .
$0 < r < 0.20$	Existe correlación muy baja	se acepta la H_0 .
$0.21 < r < 0.40$	Existe correlación baja	se rechaza la H_0 .
$0.41 < r < 0.60$	Existe correlación moderada	se rechaza la H_0 .
$0.61 < r < 0.80$	Existe correlación significativa	se rechaza la H_0 .
$0.81 < r < 1.00$	Existe correlación muy significativa	se rechaza la H_0 .

La prueba U de Mann Whitney: Está técnica ha sido diseñada exclusivamente para establecer comparaciones entre dos condiciones (Greene & D'Oliveira 2006), permite conocer si la media de dos grupos difiere de modo significativo entre sí con un nivel de significación estadística: $p < 0.01$ para rechazar la H_0 .

IV. Resultados

4.1 Análisis exploratorio de las variables de estudio

En la Tabla 11, se presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), donde la variable no presenta una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.01$) para la variable, en consecuencia, es pertinente emplear pruebas no paramétricas en los análisis de datos.

Tabla 11

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para la variable de estudio

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		Puntaje general de motivación
N		311
Parámetros normales	Media	86,43
	Desviación estándar	26,681
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0,070
	Positivo	0,070
	Negativo	-0,035
Estadístico de prueba		0,070
Sig. asintótica (bilateral)		0,001

4.2 Ajuste psicométrico de la escala de motivación académica

4.2.1 Confiabilidad de la escala de motivación

A. Confiabilidad de la escala general de motivación académica

En la tabla 12 se describen las estimaciones de confiabilidad realizadas a través del estadístico inferencial Alfa de Cronbach, donde se establece que para la escala general de motivación académica sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la escala de motivación académica es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.937

Tabla 12

Estimaciones de confiabilidad de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa.

Estadísticas de fiabilidad			
	Alfa de Cronbach	N de elementos	
	0,937	60	
Estadísticas de elemento			
	Media	Desviación estándar	N
M1	2,86	,754	311
m2	1,96	1,099	311
m3	1,92	1,000	311
m4	2,05	1,076	311
m5	1,37	1,070	311
m6	1,50	,929	311
m7	1,67	1,027	311
m8	1,55	1,001	311
m9	1,50	1,009	311
m10	1,59	1,080	311
m11	1,26	1,037	311
m12	1,34	1,025	311
m13	1,31	,978	311
m14	1,32	1,080	311
m15	1,67	1,114	311
m16	1,28	1,163	311
m17	1,51	1,152	311
m18	,57	,917	311
m19	,57	,762	311
m20	,81	,928	311
m21	1,17	1,025	311
m22	2,05	,942	311
m23	1,90	,955	311
m24	,91	,968	311
m25	,99	1,000	311
m26	1,91	,911	311
m27	,89	1,106	311
m28	1,37	1,082	311
m29	1,72	,999	311
m30	1,13	1,001	311
m31	1,34	,940	311
m32	1,34	,950	311
m33	1,54	,956	311
m34	2,13	,805	311

m35	,51	,757	311
m36	1,36	,908	311
m37	1,50	,926	311
m38	1,26	,796	311
m39	1,47	,849	311
m40	1,38	1,109	311
m41	,88	,910	311
m42	1,26	,943	311
m43	,90	,988	311
m44	1,17	,923	311
m45	,92	,929	311
m46	1,20	,918	311
m47	1,62	,945	311
m48	1,92	,771	311
m49	1,51	,898	311
m50	1,37	,895	311
m51	1,57	,909	311
m52	1,25	1,078	311
m53	1,46	1,118	311
m54	1,71	1,003	311
m55	1,50	,915	311
m56	1,18	,762	311
m57	1,92	,967	311
m58	1,60	1,007	311
m59	2,22	,581	311
m60	1,78	1,031	311

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
M1	83,57	697,259	,352	,936
m2	84,48	674,070	,641	,934
m3	84,51	682,825	,536	,935
m4	84,38	680,289	,542	,935
m5	85,06	680,122	,548	,935
m6	84,94	691,067	,408	,936
m7	84,77	684,529	,489	,935
m8	84,88	684,841	,496	,935
m9	84,94	685,725	,475	,935
m10	84,85	676,542	,608	,934
m11	85,18	682,688	,519	,935
m12	85,10	682,294	,533	,935
m13	85,13	682,949	,547	,935

m14	85,11	680,816	,530	,935
m15	84,76	683,659	,463	,935
m16	85,15	685,006	,419	,936
m17	84,92	682,242	,470	,935
m18	85,87	706,902	,085	,938
m19	85,86	701,365	,246	,937
m20	85,62	697,720	,271	,937
m21	85,26	677,524	,624	,934
m22	84,38	701,553	,189	,937
m23	84,54	694,320	,331	,936
m24	85,53	696,508	,282	,937
m25	85,44	699,383	,217	,937
m26	84,52	689,753	,445	,936
m27	85,54	691,398	,331	,936
m28	85,06	682,922	,491	,935
m29	84,72	682,726	,539	,935
m30	85,31	687,516	,445	,936
m31	85,09	683,998	,549	,935
m32	85,10	683,849	,546	,935
m33	84,90	698,467	,247	,937
m34	84,31	691,116	,475	,935
m35	85,92	700,216	,276	,936
m36	85,08	694,504	,346	,936
m37	84,93	687,812	,478	,935
m38	85,17	695,458	,376	,936
m39	84,96	691,196	,447	,936
m40	85,06	682,016	,494	,935
m41	85,55	689,545	,450	,936
m42	85,17	689,583	,432	,936
m43	85,54	680,688	,586	,935
m44	85,26	694,117	,348	,936
m45	85,52	687,528	,482	,935
m46	85,24	691,285	,409	,936
m47	84,81	681,851	,590	,935
m48	84,51	692,535	,462	,936
m49	84,93	687,798	,494	,935
m50	85,06	689,654	,455	,936
m51	84,86	690,539	,429	,936
m52	85,18	685,240	,451	,936
m53	84,98	690,938	,335	,936
m54	84,72	690,194	,392	,936
m55	84,93	693,859	,356	,936
m56	85,25	696,261	,374	,936

m57	84,51	693,902	,334	,936
m58	84,83	690,110	,392	,936
m59	84,22	710,165	,044	,937
m60	84,66	683,478	,507	,935
Estadísticas de escala				
Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	
86,43	711,866	26,681	60	

B. Confiabilidad del área motivación del alumno

En la tabla 13 se describen las estimaciones de confiabilidad donde se establece para el área de motivación del alumno sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, el área de motivación del alumno es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.934

Tabla 13

Estimaciones de confiabilidad del área de motivación del alumno de la escala de motivación académica.

Estadísticas de fiabilidad			
	Alfa de Cronbach	N de elementos	
	0,934	40	
Estadísticas de elemento			
	Media	Desviación estándar	N
M1	2,86	,754	311
m2	1,96	1,099	311
m3	1,92	1,000	311
m4	2,05	1,076	311
m5	1,37	1,070	311
m6	1,50	,929	311
m7	1,67	1,027	311
m8	1,55	1,001	311
m9	1,50	1,009	311
m10	1,59	1,080	311
m11	1,26	1,037	311
m12	1,34	1,025	311
m13	1,31	,978	311
m14	1,32	1,080	311

m15	1,67	1,114	311
m16	1,28	1,163	311
m17	1,51	1,152	311
m18	,57	,917	311
m19	,57	,762	311
m20	,81	,928	311
m21	1,17	1,025	311
m22	2,05	,942	311
m23	1,90	,955	311
m24	,91	,968	311
m25	,99	1,000	311
m26	1,91	,911	311
m27	,89	1,106	311
m28	1,37	1,082	311
m29	1,72	,999	311
m30	1,13	1,001	311
m31	1,34	,940	311
m32	1,34	,950	311
m33	1,54	,956	311
m34	2,13	,805	311
m35	,51	,757	311
m36	1,36	,908	311
m37	1,50	,926	311
m38	1,26	,796	311
m39	1,47	,849	311
m40	1,38	1,109	311

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
M1	54,63	425,957	,284	,934
m2	55,53	406,708	,619	,931
m3	55,57	411,349	,567	,932
m4	55,44	410,563	,542	,932
m5	56,12	408,918	,585	,932
m6	55,99	414,594	,526	,932
m7	55,82	412,243	,529	,932
m8	55,94	410,580	,586	,932
m9	55,99	409,613	,605	,932
m10	55,91	407,162	,620	,931
m11	56,23	408,909	,605	,932
m12	56,15	408,995	,611	,931
m13	56,18	409,144	,638	,931

m14	56,17	406,626	,633	,931
m15	55,82	409,542	,545	,932
m16	56,21	407,592	,563	,932
m17	55,98	405,635	,612	,931
m18	56,93	425,585	,236	,935
m19	56,92	425,894	,282	,934
m20	56,68	418,303	,426	,933
m21	56,32	409,341	,602	,932
m22	55,44	422,609	,306	,934
m23	55,59	422,597	,302	,934
m24	56,59	417,392	,431	,933
m25	56,50	420,999	,325	,934
m26	55,58	419,025	,415	,933
m27	56,60	411,951	,494	,933
m28	56,12	409,925	,554	,932
m29	55,77	414,265	,494	,933
m30	56,36	413,039	,524	,932
m31	56,15	413,881	,538	,932
m32	56,15	410,202	,630	,931
m33	55,95	423,850	,269	,934
m34	55,36	420,258	,438	,933
m35	56,98	426,138	,276	,934
m36	56,14	419,446	,406	,933
m37	55,99	417,216	,457	,933
m38	56,23	422,306	,380	,933
m39	56,02	417,919	,481	,933
m40	56,12	406,019	,629	,931

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
57,49	435,354	20,865	40

C. Confiabilidad del área motivación del docente

En la tabla 14 se describen las estimaciones de confiabilidad donde se establece para el área de motivación del docente sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, el área de motivación del docente es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.944

Tabla 14

Estimaciones de confiabilidad del área de motivación del docente de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa

Estadísticas de fiabilidad				
Alfa de Cronbach	N de elementos			
0,944	20			
Estadísticas de elemento				
	Media	Desviación estándar	N	
m41	,88	,910	311	
m42	1,26	,943	311	
m43	,90	,988	311	
m44	1,17	,923	311	
m45	,92	,929	311	
m46	1,20	,918	311	
m47	1,62	,945	311	
m48	1,92	,771	311	
m49	1,51	,898	311	
m50	1,37	,895	311	
m51	1,57	,909	311	
m52	1,25	1,078	311	
m53	1,46	1,118	311	
m54	1,71	1,003	311	
m55	1,50	,915	311	
m56	1,18	,762	311	
m57	1,92	,967	311	
m58	1,60	1,007	311	
m59	2,22	,581	311	
m60	1,78	1,031	311	
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
m41	28,06	154,251	,611	,942
m42	27,68	149,424	,806	,939
m43	28,05	156,108	,478	,945
m44	27,77	150,822	,760	,940
m45	28,03	156,044	,516	,944
m46	27,75	152,280	,696	,941
m47	27,32	153,444	,622	,942
m48	27,02	158,948	,481	,944
m49	27,43	153,492	,656	,942
m50	27,57	151,858	,736	,940

m51	27,37	154,763	,588	,943
m52	27,69	145,543	,853	,938
m53	27,49	146,663	,775	,940
m54	27,23	151,114	,680	,941
m55	27,44	151,002	,758	,940
m56	27,76	153,898	,763	,940
m57	27,02	152,935	,628	,942
m58	27,34	149,108	,763	,940
m59	26,73	165,451	,208	,947
m60	27,16	150,292	,694	,941

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
28,94	168,893	12,996	20

D. Confiabilidad de las Dimensiones del área de motivación del alumno.

a. Entusiasmo. En la tabla 15 se describen las estimaciones de confiabilidad donde se establece para la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.822

Tabla 15

Estimaciones de confiabilidad de la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	N de elementos		
0,822	13		
Estadísticas de elemento			
	Media	Desviación estándar	N
e1	2,86	,754	311
e2	1,67	1,027	311
e3	1,55	1,001	311
e4	1,59	1,080	311
e5	1,32	1,080	311
e6	1,67	1,114	311
e7	1,28	1,163	311

e8	,81	,928	311
e9	1,72	,999	311
e10	1,34	,940	311
e11	2,13	,805	311
e12	1,36	,908	311
e13	1,26	,796	311
Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida
			Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
e1	17,71	48,427	,233
e2	18,90	43,571	,503
e3	19,02	43,064	,561
e4	18,99	42,316	,567
e5	19,25	42,014	,590
e6	18,90	42,967	,496
e7	19,29	42,645	,490
e8	19,76	45,448	,410
e9	18,86	44,163	,474
e10	19,23	44,344	,496
e11	18,44	46,106	,429
e12	19,22	46,163	,362
e13	19,31	47,072	,342
Estadísticas de escala			
	Media	Varianza	Desviación estándar
			N de elementos
	20,57	51,446	7,173
			13

b. Expectativas. En la tabla 16 se describen las estimaciones de confiabilidad donde se establece para la dimensión expectativas del área de motivación del alumno sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la dimensión expectativa del área de motivación del alumno es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.830

Tabla 16

Estimaciones de confiabilidad de la dimensión expectativas del área de motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa

Estadísticas de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
0,830		11		
Estadísticas de elemento				
	Media	Desviación estándar	N	
q1	2,05	1,076	311	
q2	1,50	,929	311	
q3	1,26	1,037	311	
q4	1,34	1,025	311	
q5	1,31	,978	311	
q6	1,51	1,152	311	
q7	,57	,762	311	
q8	1,90	,955	311	
q9	1,37	1,082	311	
q10	1,13	1,001	311	
q11	1,38	1,109	311	
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
q1	13,26	38,466	,492	,817
q2	13,82	39,176	,529	,814
q3	14,06	37,481	,601	,807
q4	13,98	37,564	,603	,807
q5	14,01	38,019	,598	,808
q6	13,80	36,967	,563	,811
q7	14,74	42,779	,284	,832
q8	13,42	42,018	,263	,836
q9	13,94	38,332	,499	,817
q10	14,19	39,359	,464	,820
q11	13,94	36,883	,600	,807
Estadísticas de escala				
Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	
15,32	46,191	6,796	11	

c. Administración del tiempo. En la tabla 17 se describen las estimaciones de confiabilidad donde se establece para la dimensión administración del tiempo del área de

motivación del alumno sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la dimensión administración del tiempo del área de motivación del alumno es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.726

Tabla 17

Estimaciones de confiabilidad de la dimensión administración del tiempo del área motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alfa

Estadísticas de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
0,726		6		
Estadísticas de elemento				
	Media	Desviación estándar	N	
w1	1,96	1,099	311	
w2	,57	,917	311	
w3	,99	1,000	311	
w4	1,34	,950	311	
w5	1,54	,956	311	
w6	,51	,757	311	
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
w1	4,95	6,559	,440	,744
w2	6,34	8,071	,447	,738
w3	5,91	7,047	,507	,763
w4	5,57	6,523	,564	,781
w5	5,37	7,685	,504	,714
w6	6,39	8,265	,493	,714
Estadísticas de escala				
	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
	6,91	9,678	3,111	6

d. Planificación. En la tabla 18 se describen las estimaciones de confiabilidad donde se establece para la dimensión planificación del área de motivación del alumno sus estimaciones Alfa. Las estimaciones encontradas sobrepasan el valor Alfa de 0.70 que se

considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alfa es de 0.762

Tabla 18

Estimaciones de confiabilidad de la dimensión planificación del área motivación del alumno de la escala de motivación académica a través del coeficiente Alpha

Estadísticas de fiabilidad				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
0,762		9		
Estadísticas de elemento				
	Media	Desviación estándar	N	
a1	1,92	1,000	311	
a2	1,37	1,070	311	
a3	1,50	1,009	311	
a4	1,17	1,025	311	
a5	2,05	,942	311	
a6	,91	,968	311	
a7	1,91	,911	311	
a8	,89	1,106	311	
a9	1,47	,849	311	
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a1	11,27	21,780	,486	,733
a2	11,82	21,165	,508	,729
a3	11,70	21,508	,511	,729
a4	12,03	21,122	,545	,723
a5	11,14	23,750	,291	,761
a6	12,29	22,806	,386	,748
a7	11,29	23,031	,395	,747
a8	12,30	21,805	,415	,745
a9	11,73	23,038	,436	,741
Estadísticas de escala				
Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos	
13,20	27,313	5,226	9	

4.2.2 Validez de constructo de la escala de motivación

Para el análisis de los resultados se utilizó la validez de constructo por el método de análisis de ítems. En la Tabla 19 todos los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) son muy significativas ($p < 0.001$) y están en un rango de valor $\rho = 0.207$ a un valor $\rho = 0.685$. Estos valores reportados en la tabla 19 confirman que la escala de motivación académica presenta validez de constructo, dado que existe una adecuada correspondencia entre cada ítem con el valor del constructo (Escala total de motivación académica).

Tabla 19

Análisis de ítems de la escala de motivación académica

N°	ρ	p	N°	ρ	P	N°	ρ	p
1	0.354**	0.000	21	0.633**	0.000	41	0.432**	0.000
2	0.685**	0.000	22	0.219**	0.000	42	0.442**	0.000
3	0.584**	0.000	23	0.371**	0.000	43	0.605**	0.000
4	0.587**	0.000	24	0.259**	0.000	44	0.377**	0.000
5	0.579**	0.000	25	0.207**	0.000	45	0.464**	0.000
6	0.444**	0.000	26	0.500**	0.000	46	0.436**	0.000
7	0.524**	0.000	27	0.334**	0.000	47	0.614**	0.000
8	0.531**	0.000	28	0.530**	0.000	48	0.485**	0.000
9	0.527**	0.000	29	0.587**	0.000	49	0.509**	0.000
10	0.659**	0.000	30	0.442**	0.000	50	0.494**	0.000
11	0.561**	0.000	31	0.577**	0.000	51	0.467**	0.000
12	0.576**	0.000	32	0.575**	0.000	52	0.457**	0.000
13	0.565**	0.000	33	0.269**	0.000	53	0.361**	0.000
14	0.553**	0.000	34	0.515**	0.000	54	0.413**	0.000
15	0.507**	0.000	35	0.213**	0.000	55	0.381**	0.000
16	0.456**	0.000	36	0.393**	0.000	56	0.395**	0.000
17	0.501**	0.000	37	0.508**	0.000	57	0.375**	0.000
18	0.509**	0.000	38	0.402**	0.000	58	0.428**	0.000
19	0.411**	0.000	39	0.497**	0.000	59	0.470**	0.000
20	0.486**	0.000	40	0.544**	0.000	60	0.512**	0.000

En la Tabla 20 los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) son muy significativas ($p < 0.001$) y están en un rango de valor $\rho = 0.706$ a un valor $\rho = 0.887$. Estos valores reportados confirman que la escala de motivación académica presenta validez de constructo, dado que existe una alta correspondencia entre cada área con el valor del constructo (Escala general de motivación académica).

Tabla 20

Análisis de las áreas de motivación con la escala de motivación académica

Rho de Spearman		Puntaje motivación del alumno	Puntaje motivación del docente
Puntaje general de motivación	Coefficiente de correlación	0,887**	0,706**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000
	N	311	311

En la Tabla 21 los Coeficientes de Correlación de Spearman (rho) son muy significativas ($p < 0.001$) y están en un rango de valor rho = 0.772 a un valor rho = 0.946. Estos valores reportados confirman que el área de motivación del alumno de la escala de motivación académica presenta validez de constructo, dado que existe una alta correspondencia entre cada dimensión área con el valor del constructo (Área de motivación del alumno de la escala de motivación académica).

Tabla 21

Análisis de las dimensiones del área de motivación con la escala de motivación académica

Rho de Spearman		Puntaje dimensión entusiasmo	Puntaje dimensión expectativas	Puntaje dimensión administración del tiempo	Puntaje dimensión planificación
Puntaje motivación del alumno	Coefficiente de correlación	0,946**	0,920**	0,772**	0,866**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	311	311	311	311

4.3 Análisis descriptivo de la motivación académica

4.3.1 Motivación académica

En la tabla 22 y la figura 6 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles de motivación académica, reportándose que el 6.8% presentan un nivel de motivación académica deficiente; el 58.2% presentan un nivel de motivación

académica baja; el 33.8% presentan un nivel de motivación académica moderada (promedio) y tan solo el 1.3% presentan un nivel de motivación académica alta.

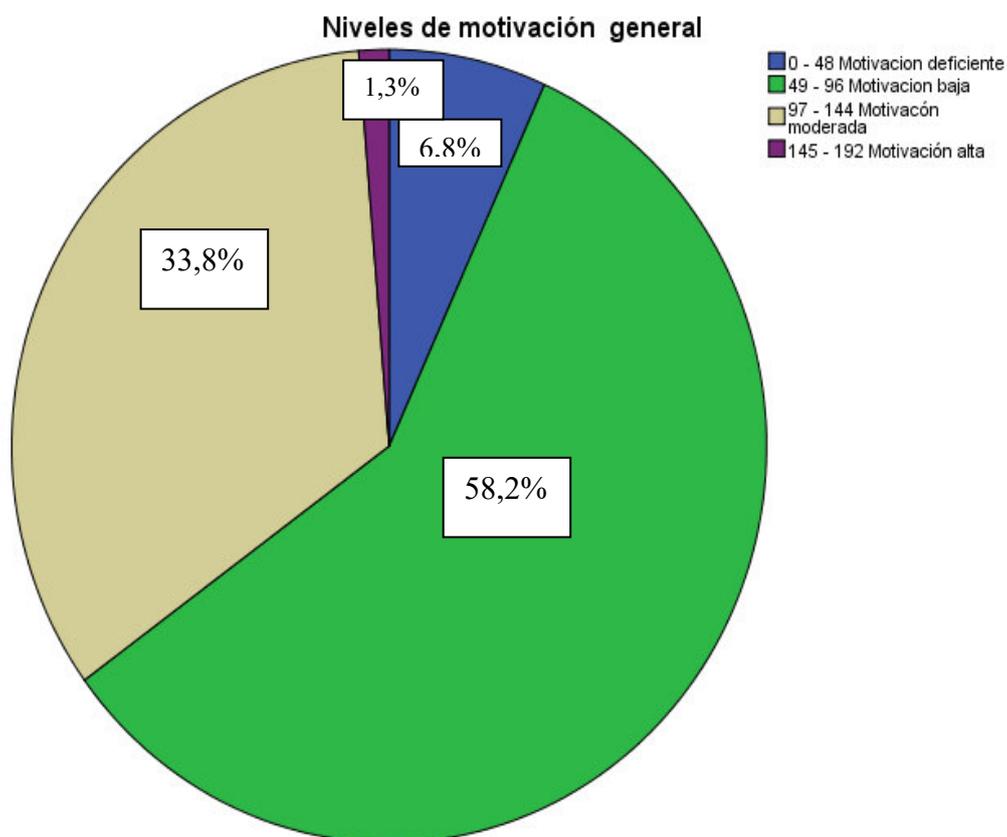
Tabla 22

Niveles de motivación académica

Niveles de motivación general	Frecuencia	Porcentaje
0 - 48 Motivación académica deficiente	21	6,8
49 - 96 Motivación académica baja	181	58,2
97 - 144 Motivación académica moderada	105	33,8
145 - 192 Motivación académica alta	4	1,3
Total	311	100,0

Figura 6

Representación de los Niveles de motivación general



4.3.2 Áreas

A. Niveles del Área de Motivación del alumno

En la tabla 23 y la figura 7 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles del área de motivación del alumno, reportándose que el 6.8% presentan un nivel de motivación del alumno deficiente; el 54.7% presentan un nivel de motivación del alumno baja; el 34.4% presentan un nivel de motivación del alumno moderada (promedio) y tan solo el 4.2% presentan un nivel de motivación del alumno alta.

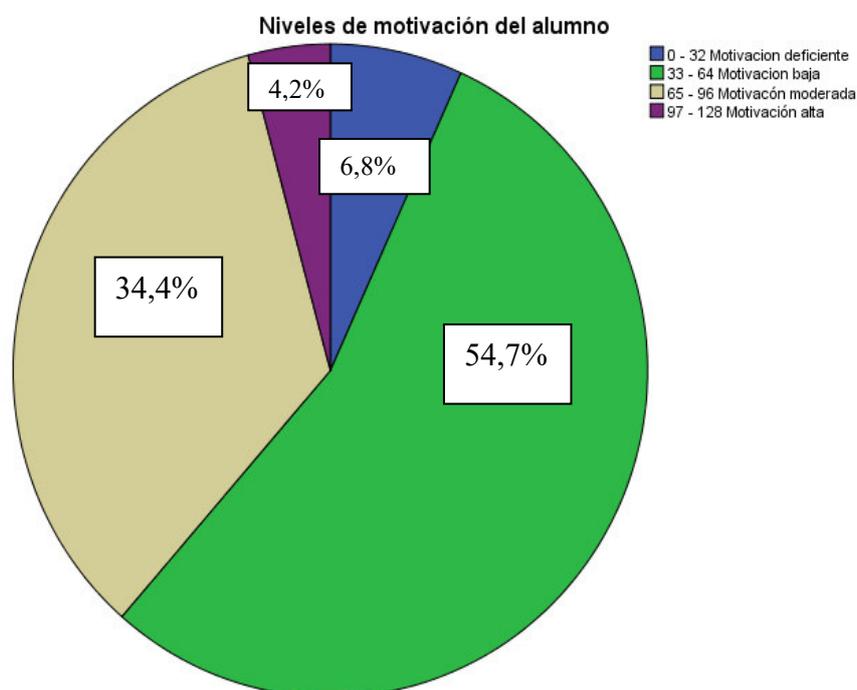
Tabla 23

Niveles del área motivación del alumno

Niveles de motivación del alumno	Frecuencia	Porcentaje
0 - 32 Motivación del alumno deficiente	21	6,8
33 - 64 Motivación del alumno baja	170	54,7
65 - 96 Motivación del alumno moderada	107	34,4
97 - 128 Motivación del alumno alta	13	4,2
Total	311	100,0

Figura 7

Representación de los Niveles de motivación del alumno



B. Dimensiones del área de motivación del alumno

a. Dimensión entusiasmo. En la tabla 24 y la figura 8 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles en la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno, reportándose que el 5.1% presentan un nivel de entusiasmo deficiente; el 51.8% presentan un nivel de entusiasmo baja; el 36.3% presentan un nivel de entusiasmo moderada (promedio) y tan solo el 6.8% presentan un nivel entusiasmo alto.

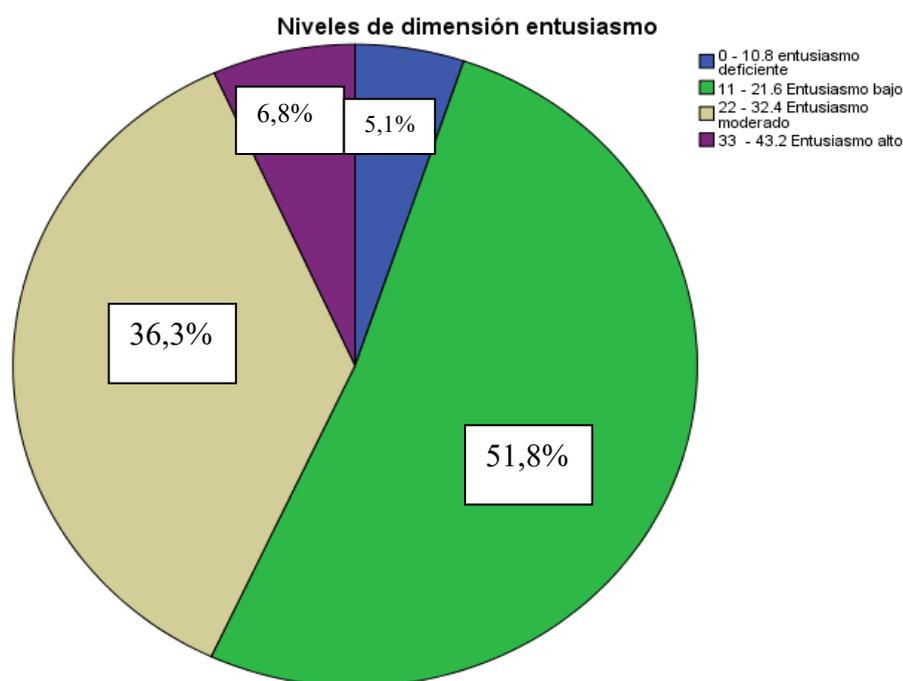
Tabla 24

Niveles de dimensión entusiasmo

Niveles de dimensión entusiasmo	Frecuencia	Porcentaje
0 - 10.8 entusiasmo deficiente	16	5,1
11 - 21.6 Entusiasmo bajo	161	51,8
22 - 32.4 Entusiasmo moderado	113	36,3
33 - 43.2 Entusiasmo alto	21	6,8
Total	311	100,0

Figura 8

Representación de los Niveles en la dimensión entusiasmo



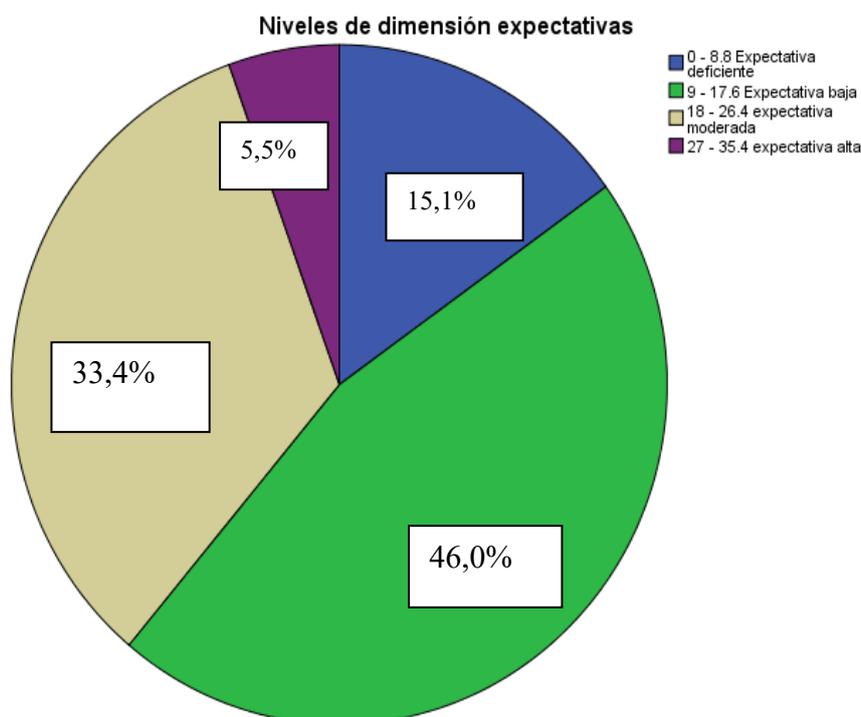
b. Dimensión expectativas. En la tabla 25 y la figura 9 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles en la dimensión expectativas del área de

motivación del alumno, reportándose que el 15.1% presentan un nivel de expectativas deficiente; el 46% presentan un nivel de expectativas baja; el 33.4% presentan un nivel de expectativas moderada (promedio) y tan solo el 5.5% presentan un nivel expectativas alto

Tabla 25

Niveles de dimensión expectativas

Niveles de dimensión expectativas	Frecuencia	Porcentaje
0 - 8.8 Expectativa deficiente	47	15,1
9 - 17.6 Expectativa baja	143	46,0
18 - 26.4 expectativa moderada	104	33,4
27 - 35.4 expectativa alta	17	5,5
Total	311	100,0

Figura 9*Representación de los niveles de dimensión expectativas*

c. Dimensión administración del tiempo. En la tabla 26 y la figura 10 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles en la dimensión administración del tiempo del área de motivación del alumno, reportándose que el 23.5% presentan un nivel de administración del tiempo deficiente; el 54% presentan un nivel de

administración del tiempo baja; el 21.5% presentan un nivel de administración del tiempo moderada (promedio) y tan solo el 1% presentan un nivel administración del tiempo alto

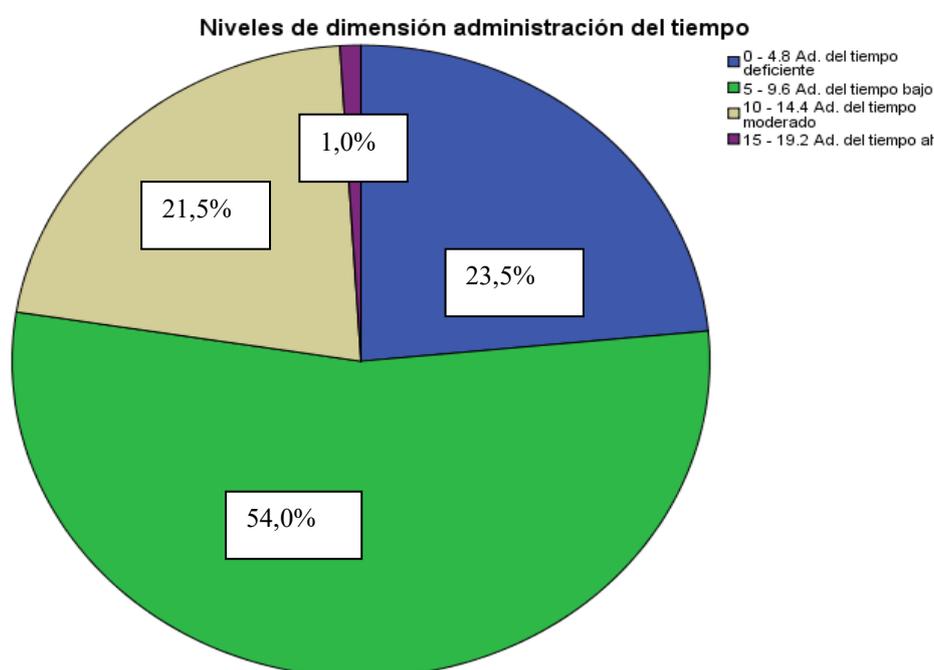
Tabla 26

Niveles de dimensión administración del tiempo

Niveles de dimensión administración del tiempo	Frecuencia	Porcentaje
0 - 4.8 Ad. del tiempo deficiente	73	23,5
5 - 9.6 Ad. del tiempo bajo	168	54,0
10 - 14.4 Ad. del tiempo moderado	67	21,5
15 - 19.2 Ad. del tiempo alto	3	1,0
Total	311	100,0

Figura 10

Representación de los niveles de dimensión administración del tiempo

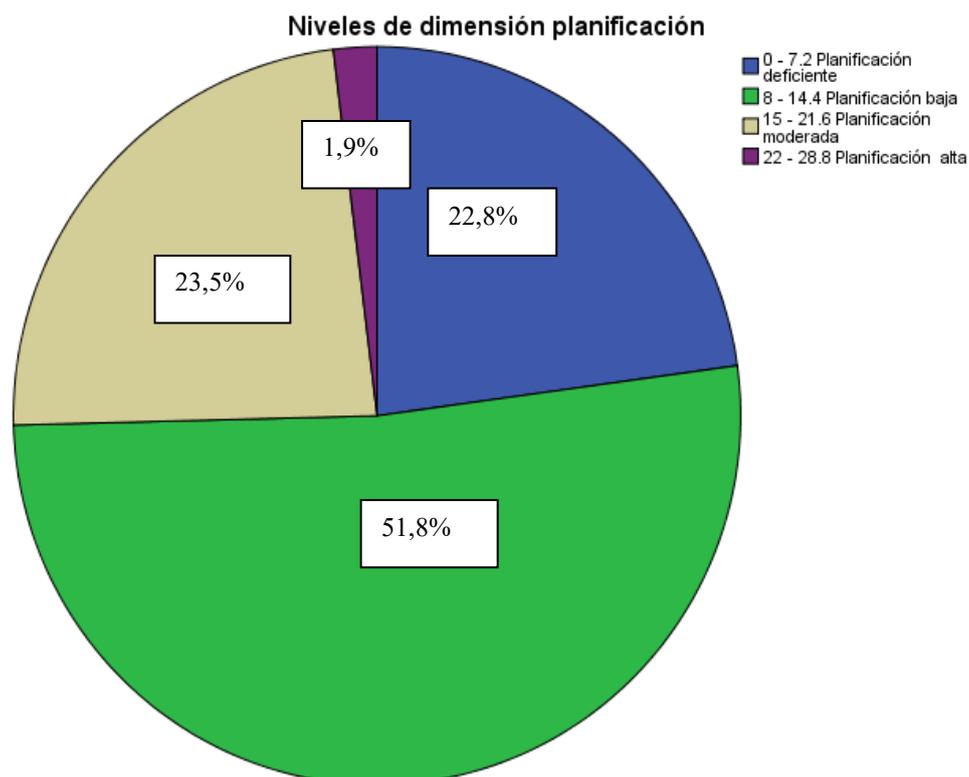


d. Dimensión planificación. En la tabla 27 y la figura 11 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles en la dimensión planificación del área de motivación del alumno, reportándose que el 23.5% presentan un nivel de planificación deficiente; el 54% presentan un nivel de planificación baja; el 21.5% presentan un nivel de planificación moderada (promedio) y tan solo el 1% presentan un nivel planificación alto.

Tabla 27

Niveles de dimensión planificación

Niveles de dimensión planificación	Frecuencia	Porcentaje
0 - 7.2 Planificación deficiente	71	22,8
8 - 14.4 Planificación baja	161	51,8
15 - 21.6 Planificación moderada	73	23,5
22 - 28.8 Planificación alta	6	1,9
Total	311	100,0

Figura 11*Representación de los niveles de dimensión planificación***B. Motivación del docente**

En la tabla 28 y la figura 12 se describen y representan la distribución de los escolares encuestados por niveles del área motivación del docente, reportándose que el 19% presentan un nivel de motivación del docente deficiente; el 42.4% presentan un nivel de motivación del

docente baja; el 32.5% presentan un nivel de motivación de la docente moderada (promedio) y tan solo el 6.1% presentan un nivel de motivación de la docente alta.

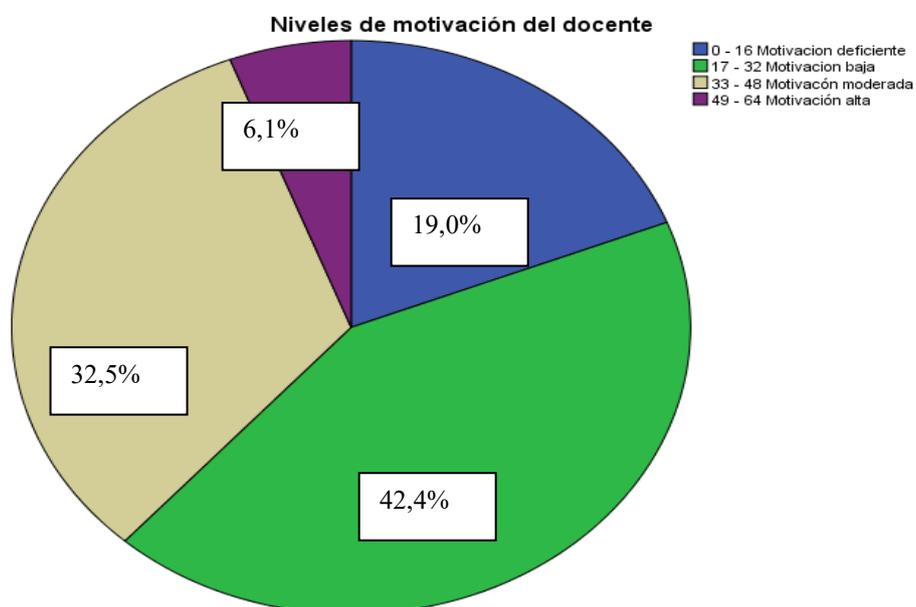
Tabla 28

Niveles de motivación del docente

Niveles de motivación del docente	Frecuencia	Porcentaje
0 - 16 Motivación deficiente	59	19,0
17 - 32 Motivación baja	132	42,4
33 - 48 Motivación moderada	101	32,5
49 - 64 Motivación alta	19	6.1
Total	311	100,0

Figura 12

Representación de los niveles de motivación del docente



4.4 Contrastación de hipótesis

4.4.1 Relación (objetivo específico 3)

A. Correlaciones entre las dimensiones de motivación del alumno

En la tabla 29, se rechaza la H_0 (no hay relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno), donde se establece con la técnica de correlación Spearman (ρ) que

existe una correlación positiva, alta (rango de rho = 0.651 a una rho = 0.783) y muy alta (0.833) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno. Por lo tanto, se acepta la H_1 (existe relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno).

Tabla 29

Correlación entre las dimensiones del área de motivación del alumno (N= 311)

Correlaciones Rho de Spearman		entusiasmo	expectativas	del tiempo	planificación
entusiasmo	Coefficiente de correlación	1,000	0,833**	0,681**	0,783**
	Sig. (bilateral)	.	0,000	0,000	0,000
expectativas	Coefficiente de correlación	0,833**	1,000	0,652**	0,729**
	Sig. (bilateral)	0,000	.	0,000	0,000
administración del tiempo	Coefficiente de correlación	0,681**	0,652**	1,000	0,651**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	.	0,000
planificación	Coefficiente de correlación	0,783**	0,729**	0,651**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,001 (2 colas).

B. Motivación docente con las dimensiones de motivación del alumno

En la tabla 30, se rechaza la H_0 (no hay relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente), donde se establece con la técnica de correlación Spearman (rho) que existe una correlación positiva baja (rango de rho = 0.202 a una rho = 0.354) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente. Por lo tanto, se acepta la H_1 (existe relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente).

Tabla 30

Motivación docente con las dimensiones de motivación del alumno (N= 311)

Rho de Spearman	entusiasmo	expectativas	administración del tiempo	planificación
-----------------	------------	--------------	---------------------------	---------------

Motivación del docente	Coefficiente de correlación	0,354**	0,271**	0,202**	0,250**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,001 (2 colas).

C. Correlación entre el área Motivación del alumno y el área motivación del docente.

En la tabla 31, se rechaza la Ho (no hay relación entre el área motivación del alumno con el área motivación docente), donde se establece con la técnica de correlación Spearman (rho) que existe una correlación positiva moderada ($\rho = 0.432$) y muy significativa ($p < 0.001$) entre el área de motivación del alumno con el área de motivación docente. Por lo tanto, se acepta la Hi (existe relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente).

Tabla 31

Motivación del alumno y motivación del docente (N= 311)

Rho de Spearman		Área motivación del docente
Área motivación del alumno	Coefficiente de correlación	0,432**
	Sig. (bilateral)	0,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,001 (2 colas).

4.4.2 Regresión estadística (objetivo específico 4)

A. Regresión lineal entre las dimensiones del área de motivación del alumno (VI) y motivación del alumno (VD)

En la tabla 32 se establece la Regresión lineal entre las dimensiones del área de motivación del alumno (VI) y motivación del alumno (VD) y que tiene por objetivo

determinar si las dimensiones del área de motivación del alumno (entusiasmo, expectativas, administración y planificación). Como se reporta en la tabla el modelo de regresión lineal fue adecuado para establecer el factor determinante que explica la motivación del alumno. Se estableció que el coeficiente de determinación (R^2) que mide la bondad de ajuste, indica que el 77% de las variaciones de motivación del alumno como variable dependiente es explicado por el modelo de regresión propuesto. Así mismo, el coeficiente de correlación múltiple (R) que mide el grado de asociación lineal entre la motivación del alumno (variable dependiente) con el conjunto de las variables independientes o explicativas (entusiasmo, expectativas, administración y planificación), en el presente modelo este grado de asociación es muy elevado (87.7%), lo que significa que las variables se encuentran positivamente correlacionadas. Otro elemento importante de este modelo fue la aplicación de la prueba de Durbin – Watson (DW) que permite detectar la auto correlación serial entre las variables independientes o explicativas, para un nivel de significancia del 5% de DW es de 2.127 lo que quiere decir que el modelo no tiene auto correlación. Cabe destacar que el valor encontrado está dentro del rango comprendido de 1.5 – 2.5, lo que indica que no existe motivo de preocupación. En consecuencia, el DW hallado en el presente modelo se encuentra en el rango permisible, por lo que se concluye que no existe auto correlación, siendo el valor de los residuos de la información válida. En el análisis de varianza (ANOVA: $F= 255.499$, $p<0.001$) se deduce que las variables incluidas en el modelo son significativamente explicativas de la variable motivación del alumno (variable dependiente). Se infiere en consecuencia que las variables en conjunto conforman un modelo de regresión válido. Prueba Student “t”. Evalúa la incidencia de cada uno de los coeficientes de regresión individuales en el modelo, por lo tanto, todas las t encontradas para cada una de las variables independiente son muy significativas ($p<0.001$). Finalmente, los valores Betas, que nos indica cuál de las variables independientes es el factor de mayor explicación de la motivación del alumno. Se concluye

que la dimensión entusiasmo es la que presenta un mayor porcentaje explicativo de la motivación del alumno (51.5%) en 1er lugar y en 2do lugar le sigue la dimensión expectativa con un (22.2%).

Tabla 32

Regresión lineal entre las dimensiones de motivación del alumno (VI) y motivación del alumno (VD)

Variables entradas/eliminada						
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas		Método		
1	Dimensiones: planificación, administración del tiempo, expectativas y entusiasmo.	Ninguna.		Introducidas		
Resumen del modelo						
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson	
1	0,877 87.7%	0,770 77%	0,767	12,891	2,127	
ANOVA						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	169829,201	4	42457,300	255,499	,000
	Residuo	50849,198	306	166,174		
	Total	220678,399	310			
Coficiente						
		Coficientes no estandarizados		Coficientes estandarizados		
Modelo		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	20,948	2,256		9,287	0,000
	Puntaje dimensión entusiasmo	1,915	0,221	0,515 51.5% 1ro.	8,672	0,000
	Puntaje dimensión expectativas	0,874	0,211	0,223 22.2% 2do.	4,146	0,000
	Puntaje dimensión administración del tiempo	0,830	0,352	0,097	2,361	0,019
	Puntaje dimensión planificación	0,618	0,283	0,108	2,187	0,030

4.4.3 Asociación de los niveles de motivación académica y por áreas por sexo, año escolar e institución educativa.

A. Asociación de los niveles de motivación académica y por áreas por sexo.

a. Niveles de motivación académica según el sexo de los escolares. En la tabla 33 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación académica según el sexo reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 150,856$; gl: 3; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación académica según el sexo) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre la motivación académica según el sexo).

Tabla 33

Distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación general

Distribución de la muestra por sexo	Niveles de motivación general				Total
	0 - 48 Motivación deficiente	49 - 96 Motivación baja	97 - 144 Motivación moderada	145 - 192 Motivación alta	
1 masculino	21	131	4	0	156
2 femenino	0	50	101	4	155
Total	21	181	105	4	311

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	150,856^a	3	0,000
Razón de verosimilitud	183,795	3	0,000
Asociación lineal por lineal	138,516	1	0,000
N de casos válidos	311		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,99.

Figura 13

Representación de la distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación académica



b. Niveles de motivación del alumno según el sexo de los escolares. En la tabla 34 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación del alumno según el sexo reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 193,530$; gl: 3; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación del alumno según el sexo) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre la motivación del alumno según el sexo).

Tabla 34

Distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del alumno

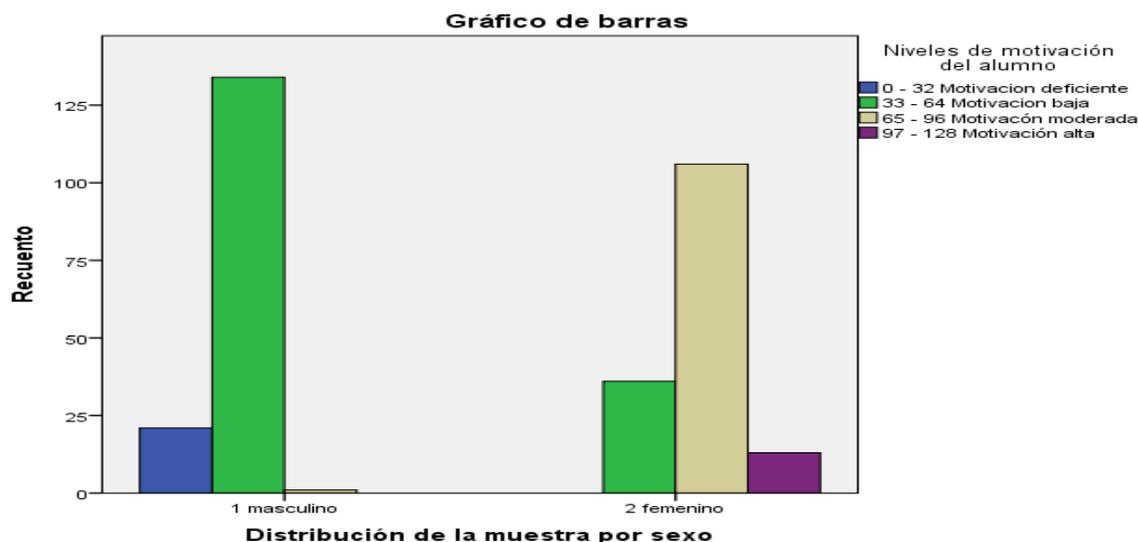
Distribución de la muestra por sexo	Niveles de motivación del alumno				Total
	0 - 32 Motivación deficiente	33 - 64 Motivación baja	65 - 96 Motivación moderada	97 - 128 Motivación alta	
1 masculino	21	134	1	0	156
2 femenino	0	36	106	13	155
Total	21	170	107	13	311

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	193,530^a	3	0,000
Razón de verosimilitud	244,261	3	0,000
Asociación lineal por lineal	165,676	1	0,000
N de casos válidos	311		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,48.

Figura 14

Representación de la distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del alumno



c. Niveles de motivación del docente según el sexo de los escolares. En la tabla 35 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación del docente según el sexo reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 29,270$; gl: 3; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación del docente según el sexo) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre la motivación del docente según el sexo).

Tabla 35

Distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del docente

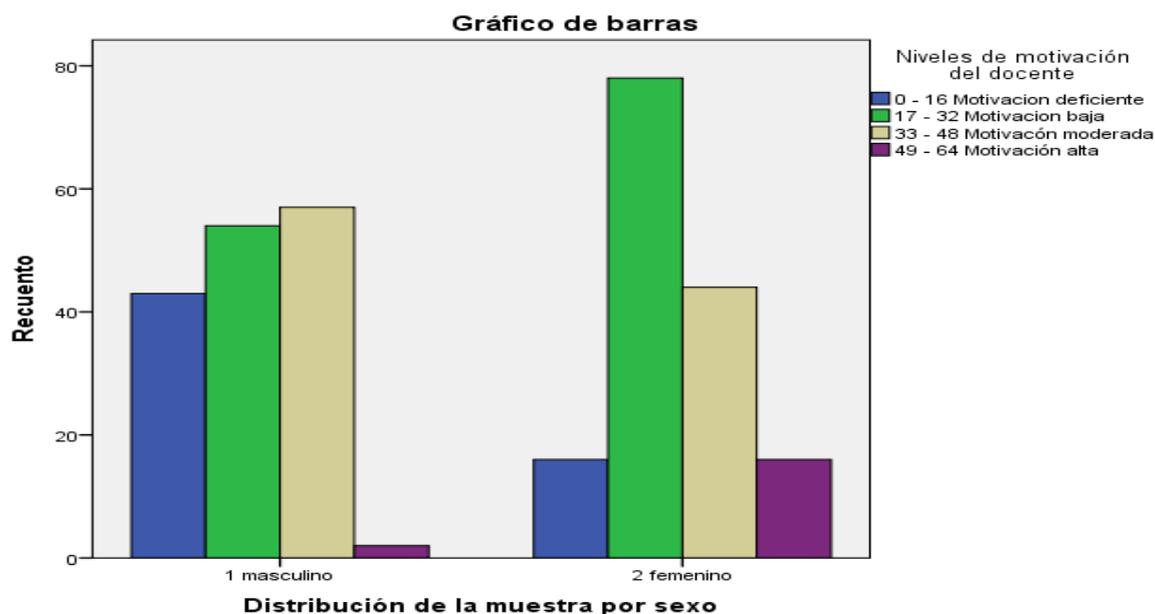
Distribución de la muestra por sexo	Niveles de motivación del docente				Total
	0 - 16 Motivación deficiente	17 - 32 Motivación baja	33 - 48 Motivación moderada	49 - 64 Motivación alta	
1 masculino	43	54	57	2	156
2 femenino	16	79	44	16	155
Total	59	133	101	18	311

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	29,270^a	3	0,000
Razón de verosimilitud	31,276	3	0,000
Asociación lineal por lineal	8,479	1	0,004
N de casos válidos	311		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,94.

Figura 15

Representación de la distribución de la muestra por sexo y Niveles de motivación del docente



B. Asociación de los niveles de motivación académica y por áreas por año de

estudios.

a. Niveles de motivación académica según año de estudios de los escolares. En la tabla 36 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación académica según el año de estudio reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 66,852$; gl: 12; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación académica según el año de estudio) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre los motivación académica según el año de estudio).

Tabla 36

Distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación académica.

Distribución de la muestra por año de estudio	Niveles de motivación general				Total
	0 - 48 Motivación deficiente	49 - 96 Motivación baja	97 - 144 Motivación moderada	145 - 192 Motivación alta	
1. Primer año	13	48	7	0	68
2. Segundo año	6	39	16	0	61

3. Tercer año	2	36	30	0	68
4. Cuarto año	0	29	29	0	58
5. Quinto año	0	29	23	4	56
Total	21	181	105	4	311

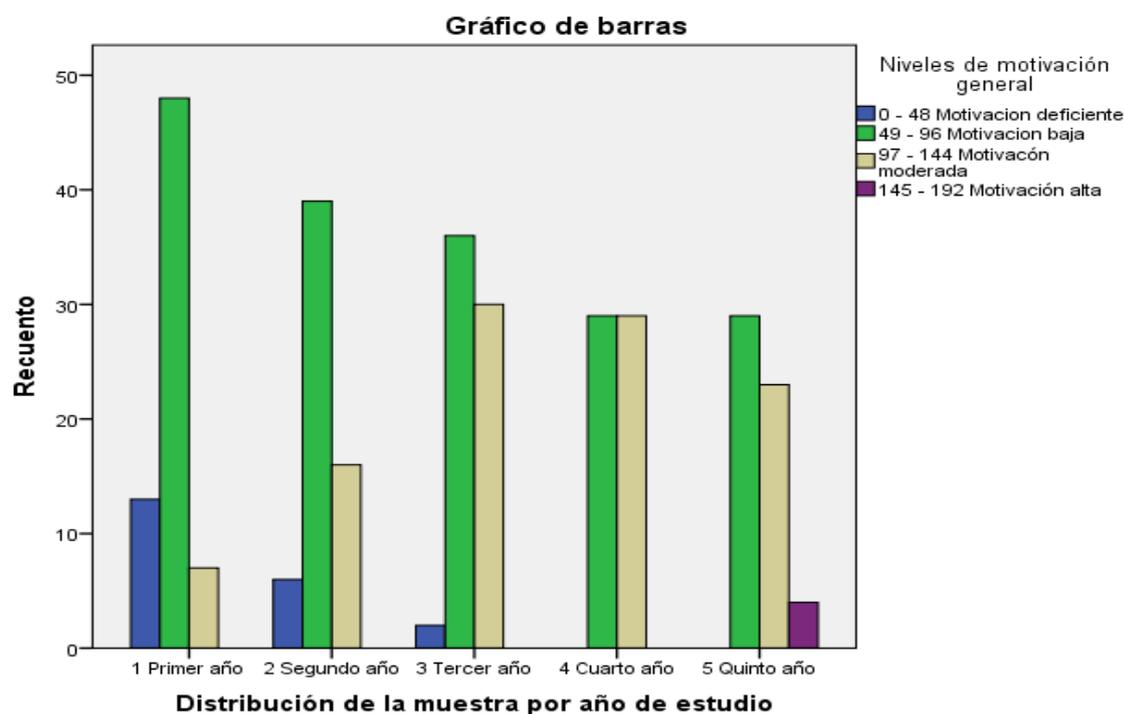
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	66,852^a	12	0,000
Razón de verosimilitud	68,559	12	0,000
Asociación lineal por lineal	44,957	1	0,000
N de casos válidos	311		

a. 10 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,72.

Figura 16

Representación de la distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación



b. Niveles de motivación del alumno según año de estudios de los escolares. En la tabla 37 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación del alumno según el año de estudio reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 70,106$; gl: 12; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe

asociación entre los niveles de motivación del alumno según el año de estudio) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre la motivación del alumno según el año de estudio).

Tabla 37

Distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación del alumno

Distribución de la muestra por año de estudio	Niveles de motivación del alumno				Total
	0 - 32 Motivación deficiente	33 - 64 Motivación baja	65 - 96 Motivación moderada	97 - 128 Motivación alta	
1. Primer año	10	47	11	0	68
2. Segundo año	7	30	24	0	61
3. Tercer año	3	33	31	1	68
4. Cuarto año	0	31	26	1	58
5. Quinto año	1	29	15	11	56
Total	21	170	107	13	311

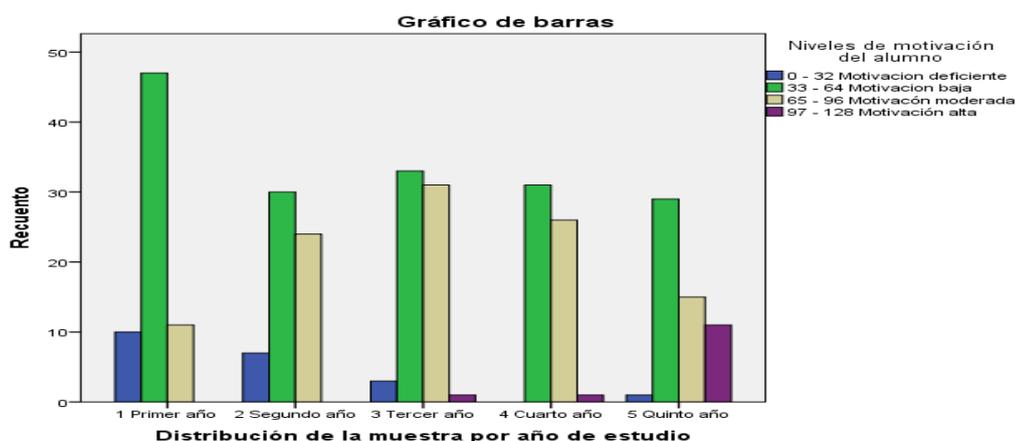
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	70,106^a	12	0,000
Razón de verosimilitud	64,828	12	0,000
Asociación lineal por lineal	29,819	1	0,000
N de casos válidos	311		

a. 10 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,34.

Figura 17

Representación de la distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación del alumno



c. Niveles de motivación del docente según año de estudios de los escolares.- En la tabla 37 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación del docente según el año de estudio reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 72,447$; gl: 12; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación del docente según el año de estudio) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre los motivación del docente según el año de estudio).

Tabla 38

Distribución de la muestra por año de estudio y Niveles de motivación del docente.

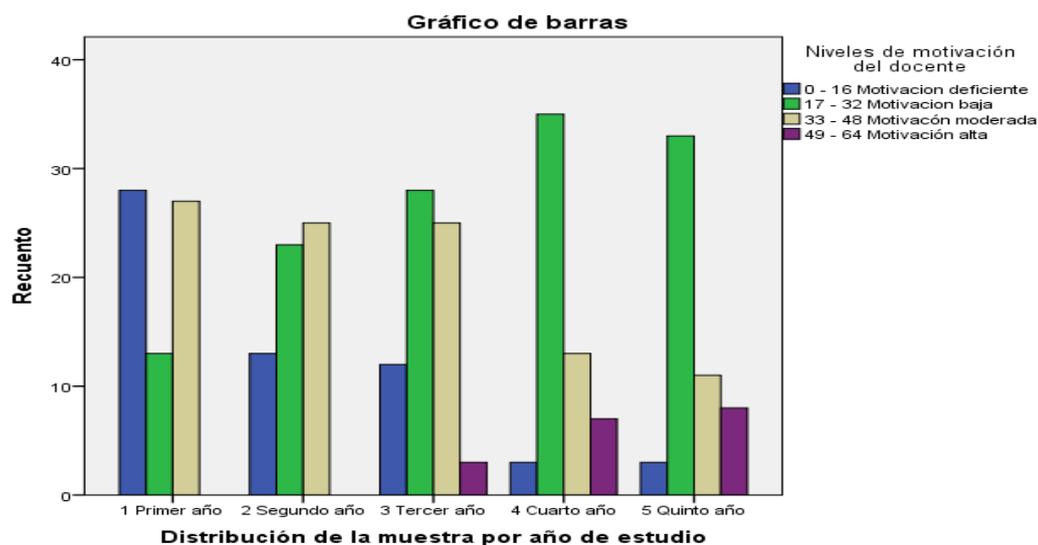
Distribución de la muestra por año de estudio	Niveles de motivación del docente				Total
	0 - 16 Motivación deficiente	17 - 32 Motivación baja	33 - 48 Motivación moderada	49 - 64 Motivación alta	
1. Primer año	28	13	27	0	68
2. Segundo año	13	23	25	0	61
3. Tercer año	12	28	25	3	68
4. Cuarto año	3	36	13	7	59
5. Quinto año	3	33	11	8	55
Total	59	133	101	18	311

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	72,447^a	12	0,000
Razón de verosimilitud	78,800	12	0,000
Asociación lineal por lineal	11,486	1	0,001
N de casos válidos	311		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,19.

Figura 18

Representación por año de estudio y Niveles de motivación del docente



C. Asociación de los Niveles de motivación académica y por áreas según

institución educativa.

a. Niveles de motivación académica según institución educativa de los escolares.- En la tabla 39 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación académica según institución educativa reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 23,520$; gl: 3; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación académica según institución educativa) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre la motivación académica según institución educativa).

Tabla 39

Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación académica

Distribución de la muestra por institución educativa	Niveles de motivación general				Total
	0 - 48 Motivación deficiente	49 - 96 Motivación baja	97 - 144 Motivación moderada	145 - 192 Motivación alta	
1. Institución educativa privada	0	66	50	4	120

2. Institución educativa estatal	21	115	55	0	191
Total	21	181	105	4	311

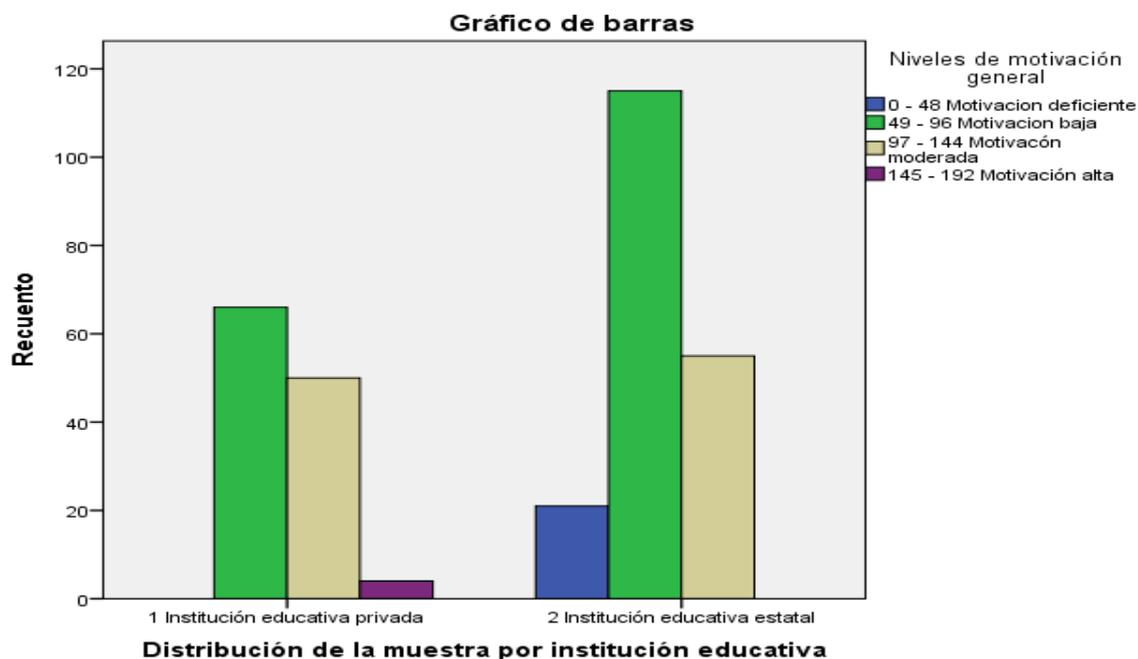
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	23,520^a	3	0,000
Razón de verosimilitud	31,975	3	0,000
Asociación lineal por lineal	18,555	1	0,000
N de casos válidos	311		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,54.

Figura 19

Representación por institución educativa y Niveles de motivación académica



b. Niveles de motivación del alumno según institución educativa de los escolares. En la tabla 40 se establece la asociación a través del Chi cuadrado (X^2) entre los niveles de motivación del alumno según la institución educativa reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 14,893$; gl: 3; $p < 0.001$), rechazando la H_0 (no existe

asociación entre los niveles de motivación del alumno según la institución educativa) y aceptamos la H_1 (Existe asociación significativa entre los motivación del alumno según la institución educativa).

Tabla 40

Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del alumno

Distribución de la muestra por institución educativa	Niveles de motivación del alumno				Total
	0 - 32 Motivación deficiente	33 - 64 Motivación baja	65 - 96 Motivación moderada	97 - 128 Motivación alta	
1. Institución educativa privada	1	77	39	3	120
2. Institución educativa estatal	20	93	68	10	191
Total	21	170	107	13	311

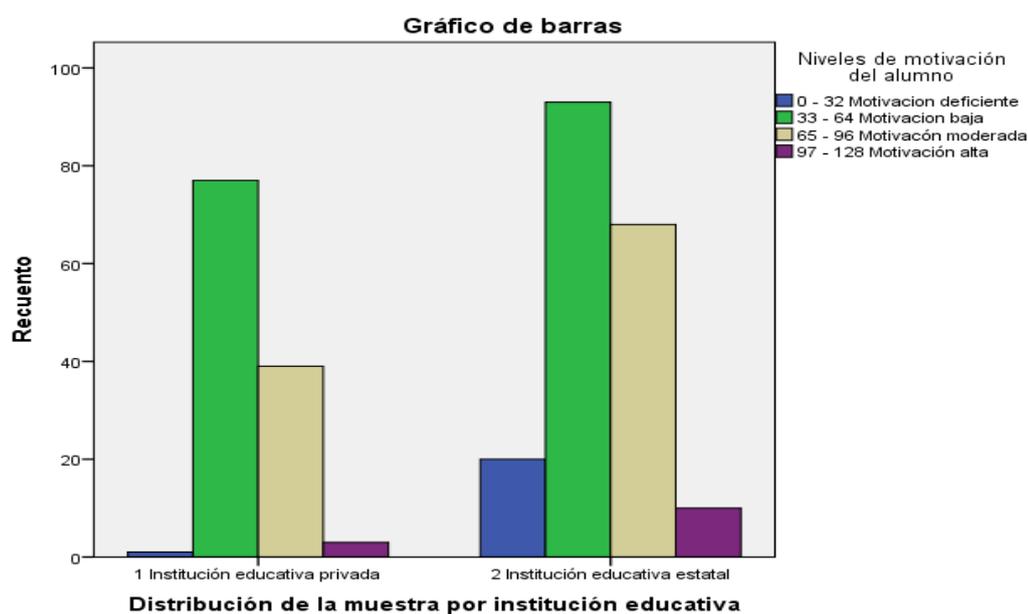
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	14,893^a	3	,002
Razón de verosimilitud	18,162	3	,000
Asociación lineal por lineal	,019	1	,892
N de casos válidos	311		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,02.

Figura 20

Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del alumno



c. Niveles de motivación del docente según institución educativa de los escolares. En la tabla 41 se establece la asociación a través institución educativa reportándose que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 305,817$; gl: 3; $p < 0.001$), rechazándose la H_0 (no existe asociación entre los niveles de motivación del docente según institución educativa) aceptándose la H_1 (Existe asociación significativa entre la motivación del docente según institución educativa).

Tabla 41

Distribución de la muestra por institución educativa y Niveles de motivación del docente

Distribución de la muestra por institución educativa	Niveles de motivación del docente				Total
	0 - 16 Motivación deficiente	17 - 32 Motivación baja	33 - 48 Motivación moderada	49 - 64 Motivación alta	
1. Institución educativa privada	0	1	101	18	120
2. Institución educativa estatal	59	132	0	0	191
Total	59	132	101	18	311
Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)		
Chi-cuadrado de Pearson	305,817^a	3	0,000		
Razón de verosimilitud	402,050	3	0,000		
Asociación lineal por lineal	225,672	1	0,000		
N de casos válidos	311				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,97.

motivación académica	1 masculino	156	88,95	13876,50					
	2 femenino	155	223,48	34639,50	1630,500	13876,500	-	13,193	0,000
motivación del alumno	1 masculino	156	80,32	12530,50					
	2 femenino	155	232,16	35985,50	284,500	12530,500	-	14,893	0,000
motivación del docente	1 masculino	156	134,17	20931,00					
	2 femenino	154	177,10	27274,00	8685,000	20931,000	-4,220	0,000	0,000
dimensión entusiasmo	1 masculino	156	84,41	13167,50					
	2 femenino	155	228,05	35348,50	921,500	13167,500	-	14,100	0,000
dimensiones expectativas	1 masculino	156	82,33	12843,00					
	2 femenino	155	230,15	35673,00	597,000	12843,000	-	14,516	0,000
dimensión administración del tiempo	1 masculino	156	97,58	15223,00					
	2 femenino	155	214,79	33293,00	2977,000	15223,000	-	11,558	0,000
dimensión planificación	1 masculino	156	92,45	14421,50					
	2 femenino	155	219,96	34094,50	2175,500	14421,500	-	12,536	0,000

B. Comparación de la motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis

En la tabla 43 se establece las comparaciones de motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis, reportándose que existen diferencias muy significativas por año escolar. Por lo tanto, se rechaza la H_0 (no existen diferencias de motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar) aceptándose la H_1 (existen diferencias de motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar).

Tabla 43

Establecimiento de comparaciones de motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis (N = 311)

	Rangos		Estadísticos de prueba ^{a,b}			
	año de estudio	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Puntaje general de motivación académica	1. Primer año	68	114,25	27,783	4	0.000
	2. Segundo año	61	141,40			
	3. Tercer año	68	166,24			
	4. Cuarto año	58	175,96			
	5. Quinto año	56	189,50			
Puntaje motivación del alumno	1. Primer año	68	120,09	26,812	4	0.000
	2. Segundo año	61	138,62			
	3. Tercer año	68	160,32			
	4. Cuarto año	58	171,46			
	5. Quinto año	56	197,29			
Puntaje motivación del docente	1. Primer año	68	118,04	20,089	4	0.000
	2. Segundo año	61	144,55			
	3. Tercer año	68	171,78			
	4. Cuarto año	58	177,18			
	5. Quinto año	55	170,96			
Puntaje dimensión entusiasmo	1. Primer año	68	118,32	27,454	4	0.000
	2. Segundo año	61	140,88			
	3. Tercer año	68	163,20			
	4. Cuarto año	58	166,64			
	5. Quinto año	56	198,46			
Puntaje dimensión expectativas	1. Primer año	68	129,01	14,512	4	0.000
	2. Segundo año	61	151,61			
	3. Tercer año	68	151,50			
	4. Cuarto año	58	166,23			
	5. Quinto año	56	188,42			
Puntaje dimensión administración del tiempo	1. Primer año	68	116,43	27,753	4	0.000
	2. Segundo año	61	139,10			
	3. Tercer año	68	163,90			
	4. Cuarto año	58	177,52			
	5. Quinto año	56	190,57			
Puntaje dimensión planificación	1. Primer año	68	118,97	34,112	4	0.000
	2. Segundo año	61	125,40			
	3. Tercer año	68	172,32			
	4. Cuarto año	58	174,68			
	5. Quinto año	56	195,13			

C. Comparación de la motivación académica, áreas y dimensiones por institución educativa con la Prueba de Mann-Whitney

En la tabla 44 se establecen las comparaciones de la motivación académica, áreas y dimensiones por institución educativa con la Prueba de U Mann-Whitney, existen diferencias muy significativas por institución educativa en motivación académica y en el área de motivación del docente. Por lo tanto, se rechaza la H_0 (no existen diferencias de motivación académica y el áreas de motivación del docente por institución educativa) aceptándose la H_1 (existen diferencias de motivación académica y el áreas de motivación del docente por institución educativa). No se encontró diferencias en el área de motivación del alumno y en sus dimensiones.

Tabla 44

Establecimiento de comparaciones de motivación académica, áreas y dimensiones por institución educativa (IE) con la Prueba de U de Mann Whitney (N=311)

	Rangos			Estadísticos de prueba				
	institución educativa (IE)	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
motivación académica	1 IE privada	120	203,68	24442,00				
	2 IE estatal	191	126,04	24074,00	5738,000	24074,000	-7,413	0,000
motivación del alumno	1 IE privada	120	157,92	18950,00				
	2 IE estatal	191	154,80	29566,00	11230,000	29566,000	-0,298	0,766
motivación del docente	1 IE privada	120	250,50	30060,00				
	2 IE estatal	190	95,50	18145,00	6552,000	18145,000	14,842	0,000
dimensión entusiasmo	1 IE privada	120	160,65	19278,50				
	2 IE estatal	191	153,08	29237,50	10901,500	29237,500	-0,724	0,469
dimensión expectativas	1 IE privada	120	152,82	18338,00				
	2 IE estatal	191	158,00	30178,00	11078,000	18338,000	-0,496	0,620
dimensión administración del tiempo	1 IE privada	120	148,88	17865,50				
	2 IE estatal	191	160,47	30650,50	10605,500	17865,500	-1,113	0,266
dimensión planificación	1 IE privada	120	151,98	18237,00				
	2 IE estatal	191	158,53	30279,00	10977,000	18237,000	-0,627	0,530

V. Discusión de resultados

En el Análisis descriptivo de la escala de motivación, en los niveles de motivación académica, el 6.8% presentan un nivel de motivación académica deficiente; el 58.2% presentan un nivel de motivación académica baja; el 33.8% presentan un nivel de motivación académica moderada (promedio) y tan solo el 1.3% presentan un nivel de motivación académica alta. Estos resultados encontrados en la muestra de estudio indican que los escolares presentan problemas de motivación académica, lo que de una u otra forma influye en su desempeño personal y académico. Si tomamos en cuenta lo que plantea García (2017) refería que “el hecho de que un alumno sea capaz de aprender una determinada materia por poseer unos conocimientos previos suficientes y unas aptitudes y estrategias adecuadas no basta para que el alumno inicie y lleve a cabo el proceso de aprendizaje. Para ello es necesario, además, poner en actividad ese proceso, y esto depende de la motivación, que puede definirse como la fuerza que impulsa y orienta la actividad de los individuos a conseguir un objetivo” (p. 155). Así mismo, la motivación académica se entiende como la implicación que presenta el estudiante hacia la escuela y hacia la realización de las tareas que en ella se desarrollan (Fernández, Anaya y Suarez, 2012). La motivación académica se ha conceptualizado como la extensión con que los estudiantes se comprometen con la escuela y se muestran dispuestos y motivados para aprender (Simon-Morton y Chen, 2009).

En los Niveles del Área de Motivación del alumno, el 6.8% presentan un nivel de motivación del alumno deficiente; el 54.7% presentan un nivel de motivación del alumno baja; el 34.4% presentan un nivel de motivación del alumno moderada (promedio) y tan solo el 4.2% presentan un nivel de motivación del alumno alta. Se tomamos en cuenta lo que plantea Fuentes, (2004), quien refería que la motivación al igual que la disciplina y entusiasmo es considerado como puntos básicos para un buen rendimiento académico; para lograr puntajes favorables debemos estar motivados y entusiasmados al momento que

recibimos la información de parte los educadores. se puede deducir que la muestra investigada presenta problemas de motivación que debería ser analizada y ser retomada como parte de la política institucional para optimizar los niveles motivacionales de los alumnos y por ende, optimizar su rendimiento académico.

Respecto a las dimensiones del área de motivación del alumno, en los niveles en la dimensión entusiasmo del área de motivación del alumno, el 5.1% presentan un nivel de entusiasmo deficiente; el 51.8% presentan un nivel de entusiasmo baja; el 36.3% presentan un nivel de entusiasmo moderada (promedio) y tan solo el 6.8% presentan un nivel entusiasmo alto. En esta dimensión los escolares evaluados al tener déficit de entusiasmo presentaran problemas en su proceso de enseñanza aprendizaje.

En los niveles en la dimensión expectativas del área de motivación del alumno, el 15.1% presentan un nivel de expectativas deficiente; el 46% presentan un nivel de expectativas baja; el 33.4% presentan un nivel de expectativas moderada (promedio) y tan solo el 5.5% presentan un nivel expectativas alto. El alto porcentaje en la dimensión expectativa indican que estos escolares asisten a clases por obligación y posiblemente su preocupación más importante de estos es el aprobar las materias aun cuando no necesariamente quieran aprender por que perciben que la información recibida no es nada práctico para los aprendizajes posteriores. Esto es confirmado por Álvarez, Mieres, & Rodríguez, (2008) quienes referían que los profesores en general encuentran en su labor docente con un gran problema: la falta de motivación de muchos de sus alumnos quienes, con frecuencia, están más preocupados por aprobar que por aprender.

En los niveles en la dimensión administración del tiempo del área de motivación del alumno, el 23.5% presentan un nivel de administración del tiempo deficiente; el 54% presentan un nivel de administración del tiempo baja; el 21.5% presentan un nivel de

administración del tiempo moderada (promedio) y tan solo el 1% presentan un nivel administración del tiempo alto. Así mismo, el no tener adecuados criterios para la administración del tiempo indican que posiblemente se dedican a cualquier actividad que no están relacionadas con las tareas escolares.

En los niveles en la dimensión planificación del área de motivación del alumno, el 23.5% presentan un nivel de planificación deficiente; el 54% presentan un nivel de planificación baja; el 21.5% presentan un nivel de planificación moderada (promedio) y tan solo el 1% presentan un nivel planificación alto. Así mismo, en la dimensión de planificación los escolares posiblemente no cuentan con los criterios necesarios para planificar sus actividades y está relacionada con las dimensiones de entusiasmo, expectativas y administración del tiempo.

En los niveles del área motivación del docente, el 19% presentan un nivel de motivación del docente deficiente; el 42.4% presentan un nivel de motivación del docente baja; el 32.5% presentan un nivel de motivación de la docente moderada (promedio) y tan solo el 6.1% presentan un nivel de motivación de la docente alta. Respecto a la motivación del docente, el 61.4% son percibidos por los alumnos encuestados que presentan entre deficiente y baja motivación. Si partimos del concepto que los profesores son modelos de enseñanza en su aula y fuera de ella y si éstos son percibidos como profesores desmotivados, es más probable que sus alumnos hayan aprendido vicariamente también a estar desmotivados. Rodríguez y Luca de Tena (2001), quienes referían que el profesor continúa siendo una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con su actuación pueden facilitar la aparición de la motivación académica o, por el contrario, llevar a los alumnos al desánimo. Tanto los aspectos de índole personal (la empatía, la amabilidad en el trato, el sentido de su eficacia, etc.), como los didácticos (organización del material, claridad en las exposiciones, etc.) y los

de interrelación (tipo de disciplina, aplicación de recompensas, etc.) influyen en la aparición y posterior mantenimiento del interés hacia la materia que imparte y hacia el aprendizaje en general. Franco (2013) refería que en múltiples oportunidades los docentes se quejan acerca de la motivación de sus estudiantes. Se sabe que los estudiantes y en general todos los individuos, orientan su vida académica y se desenvuelven en esta teniendo en cuenta diferentes intereses y pautas de comportamiento. La motivación y la ausencia de esta influye directamente en las relaciones vividas en el ambiente educacional, formal o informal y en el aprendizaje, además de otros factores (p. 3). La pregunta que se plantean posiblemente los escolares, es que como el docente puede exigir motivación académica de sus alumnos si estos profesores son percibidos como profesores desmotivados. Por lo tanto, no se puede exigir motivación académica si los profesores no lo hacen. Si tomamos en cuenta lo que plantea probablemente la desmotivación de los docentes se puede deber a otras causas que es bastante conocido “el síndrome del quemado” o sea, al estrés denominado síndrome de Burnout.

En la contrastación de hipótesis, se estableció la relación entre las dimensiones de motivación del alumno con la técnica de correlación Spearman (ρ), estableciéndose que existe una correlación positiva, alta (rango de $\rho = 0.651$ a una $\rho = 0.783$) y muy alta (0.833) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno. Esto grados altos de correlación entre las dimensiones entusiasmo, expectativas, administración del tiempo y planificación indicarían que dichas dimensiones están presentes y son dependientes entre ellas.

En la motivación docente con las dimensiones de motivación del alumno, se rechaza la H_0 (no hay relación entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente), donde se establece con la técnica de correlación Spearman (ρ) que existe una correlación positiva baja (rango de $\rho = 0.202$ a una $\rho = 0.354$) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área

de motivación docente. Lo cual es explicado por los porcentajes altos que se presentan en los niveles de motivación deficiente y baja motivación entre las dimensiones del área de motivación del alumno y motivación del docente.

En la correlación entre el área Motivación del alumno y el área motivación del docente, se rechaza la H_0 (no hay relación entre motivación del alumno con motivación docente), donde se establece con la técnica de correlación Spearman (ρ) que existe una correlación positiva moderada ($\rho = 0.432$) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente. Esto estaría indicando que dichas áreas son dependientes entre ellas. la pregunta sería cuál de ellas es la causa y el efecto, para lo cual se debería establecerse a partir de un plan de mejora en la institución educativa. Desde el punto de vista teórico si el docente muestra entusiasmo es probable que sus alumnos también muestren entusiasmo. Sin embargo, si se muestran desmotivados es muy probable que esto genere el mismo efecto en sus alumnos y se generaliza a los cursos que éste enseña.

Así mismo, se aplicó la técnica de regresión lineal entre las dimensiones del área de motivación del alumno (VI) y motivación del alumno (VD) y que tiene por objetivo determinar si las dimensiones del área de motivación del alumno (entusiasmo, expectativas, administración y planificación) son explicativas de la motivación del alumno. Se estableció que es la dimensión de mayor explicación de la motivación del alumno es la dimensión entusiasmo con un **51.5% en 1er lugar** con un mayor porcentaje explicativo y en **2do lugar** le sigue la dimensión expectativa con un **22.2%** porcentaje menor explicativo de la motivación del alumno.

En el establecimiento de Asociación de los niveles de motivación académica y sus áreas por sexo, año escolar e institución educativa, a través del Chi cuadrado (X^2), en los

niveles de motivación académica según el sexo de los escolares, se reporta que existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 150,856$; gl: 3; $p < 0.001$). En los niveles de motivación del alumno según el sexo de los escolares, existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 193,530$; gl: 3; $p < 0.001$). En los niveles de motivación del docente según el sexo de los escolares, existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 29,270$; gl: 3; $p < 0.001$). Esto indicaría que el sexo de los escolares es dependiente de los niveles de motivación en general.

En la Asociación de los niveles de motivación académica y sus áreas por año de estudios, a través del Chi cuadrado (X^2). Entre los niveles de motivación académica según el año de estudio existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 66,852$; gl: 12; $p < 0.001$). En los Niveles de motivación del alumno según año de estudios de los escolares, existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 70,106$; gl: 12; $p < 0.001$). En los Niveles de motivación del docente según año de estudios de los escolares, existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 72,447$; gl: 12; $p < 0.001$). Así mismo, los años de estudios dependen de los niveles de motivación en general.

En la Asociación de los Niveles de motivación académica y por áreas según institución educativa, a través del Chi cuadrado (X^2). En los niveles de motivación académica según el año de estudio existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 23,520$; gl: 3; $p < 0.001$).

En los Niveles de motivación del alumno según institución educativa de los escolares, existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 14,893$; gl: 3; $p < 0.001$). En los niveles de motivación del docente según institución educativa de los escolares, existe asociación significativa entre ellas ($X^2 = 305,817$; gl: 3; $p < 0.001$). Por otro lado, el pertenecer a una institución educativa privada o estatal es un factor determinante en cómo se presentan los niveles de motivación en general.

En el establecimiento de Comparaciones, en la comparación de la motivación académica, áreas y dimensiones por sexo con la Prueba de U Mann-Whitney, existen diferencias muy significativas por sexo. En la comparación de la motivación académica, áreas y dimensiones por año escolar con la Prueba de Kruskal-Wallis, existen diferencias muy significativas por año escolar. En las comparaciones de la motivación académica, áreas y dimensiones por institución educativa con la Prueba de U Mann-Whitney, existen diferencias muy significativas por institución educativa en motivación académica y en el área de motivación del docente. Por lo tanto, el sexo de los escolares, el año de estudios al que pertenecen y el tipo de institución educativa a la que pertenecer determinan la existencia de diferencias que se deben tener en cuenta en futuras investigaciones y en los planes de mejoras de las políticas institucionales respecto a la motivación académica.

Respecto a las investigaciones reportadas donde se ha investigado la motivación relacionándola con otras variables tales como rendimiento académico (Sánchez y Terán 2017; Ruiz 2005); autoconcepto (Veiga, García, Reeve, Wwntzel y García 2015); factores de riesgo (Enríquez, Segura y Tovar 2013); ansiedad escolar (Cecilio y Alves 2012; Cecilio, Fernandes, Alegre, & Gerais 2012); clima motivacional (Centeno 2008); donde se llega a la conclusión de que la variable motivación académica es una variable muy importante en el desempeño académico y personal de los escolares.

VI. Conclusiones

- La escala de motivación hacia el trabajo académico presenta validez de constructo y confiabilidad (Alfa = 0.937).
- En los niveles de motivación académica, el 6.8% presentan un nivel deficiente; el 58.2% presentan un nivel bajo; el 33.8% presentan un nivel moderado (promedio) y tan solo el 1.3% presentan un nivel alto. En los niveles del área de motivación del alumno, el 6.8% presentan un nivel deficiente; el 54.7% presentan un nivel bajo; el 34.4% presentan un nivel moderada (promedio) y tan solo el 4.2% presentan un nivel alto. En los niveles del área motivación del docente, el 19% perciben un nivel deficiente; el 42.4% perciben un nivel bajo; el 32.5% perciben un nivel moderado (promedio) y tan solo el 6.1% perciben un nivel alto.
- Existe una correlación positiva, alta (rango de rho = 0.651 a una rho = 0.783) y muy alta (0.833) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno. Existe una correlación positiva baja (rango de rho = 0.202 a una rho = 0.354) y muy significativa ($p < 0.001$) entre las dimensiones del área de motivación del alumno con el área de motivación docente. Existe una correlación positiva moderada (rho = 0.432) y muy significativa ($p < 0.001$) entre el área de motivación del alumno con el área de motivación del docente.
- La dimensión entusiasmo es la que presenta un mayor porcentaje explicativo de la motivación del alumno (61.6%) en 1er lugar y en 2do lugar le sigue la dimensión expectativa con un 22.2%.
- Existe asociación estadística muy significativa entre los niveles de motivación académica, área motivación del alumno y área motivación del docente según sexo, grado escolar y tipo de institución educativa.

- Existen diferencias significativas de los rangos promedios de motivación académica, áreas y dimensiones según sexo y grado escolar. Por tipo de institución educativa solo existe diferencias significativas en motivación académica y motivación del docente. No existen diferencias en el área de motivación del alumno y sus dimensiones por institución educativa.

VII. Recomendaciones

- Evaluar a los escolares del nivel de educación primaria sobre todo con aquellos que llevan cursos con maestros de polidocencia y establecer perfiles diagnósticos respecto al nivel de motivación que poseen los escolares. Esta información es fundamental para establecer programas de intervención en dichas instituciones evaluadas.
- Relacionar la variable motivación con otras variables psicoeducativas como autoconcepto, autoestima, habilidades sociales, clima familiar, clima social, entre otras.
- Evaluar los factores familiares y educativos para determinar cuál es el factor que explica mejor la falta de motivación académica en los escolares.
- Elaborar programas de intervención o promoción para optimizar la motivación escolar en las instituciones educativas evaluadas.
- La dirección de las instituciones educativas evaluadas deberá mejorar el clima motivacional en las instituciones educativas para optimizar la motivación del docente.

VIII. Referencias

- Alcázar, C. (2015). *Evaluación y motivación: una influencia recíproca*. Universitá Cattolica del Sacro Cuore.
- Álvarez, B., Mieres, C., & Rodríguez, N. (2008). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista De Docencia Universitaria*, 1(2).
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Ávila, R. (1998). *Estadística elemental*. Estudios y Ediciones S.A.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Gallimard.
- Ayala, C., Martínez, R., & Yuste, C. (2004). *Cuestionario de estrategias de aprendizaje y Motivación*. Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Bacete, J., & Betoret, D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Reme*, 1(0), 3.
- Bang, H., Suárez, C., & O'Connor, E. (2011). Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education*, 118, 25-55. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/662008>
- Butler, K. (1995). *A uses and gratifications study of the internet*. [Master's Theses, San Jose State University]. SJSU ScholarWorks. <http://goo.gl/1SnoU1>
- Bzuneck, A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores: En F. F. Sisto, & L. Fini (Eds.), *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-134). Petrópolis.
- Cavero, Á. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato. *Revista De Educación*, (340), 379-414.

- Castañeda, J. (2003). *Habilidades Académicas*. Mc Graw Hill.
- Cecilio, D., & Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posible relaciones entre ellas. *Psico USF Bragança Paulista*, 17(3), 447-45.
- Cecilio, D., Fernandes, A., Alegre, P., & Gerais, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Revista Infad de Psicología*, 17(3), 447-455.
- Centeno, G. (2008). Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Pontificia Católica.
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Dans, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales*. [Tesis inédita]. Universidade da Coruña.
- Darr, C. (2011). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. En C. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_34
- De Beni, R., & Moé, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Mulino.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós/MEC.
- Fernández, A., Anaya, D., & Suárez, J. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95- 112.
- Fortier, M., Vallerand, R., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance; toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuentes, T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Revista Sinéctica*, 23-27.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663-95.1.148>
- García, F., & Doménech, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista electrónica de educación*. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English versión of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.33>
- García, S. (2017). La motivación: Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, (44-45), 155-162. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.13>
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/0013164406299126>
- Greene, J., & D'Oliveira, M. (2006). *Test estadísticos para psicología* (3.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Guay, F., Ratelle, C., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of selfdetermination self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49,233-240.

- Heredia, E. (1999). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Reme*, 2(1), 4.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546>
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Extremadura.
- Kerlinger, F. (2004). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw Hill Interamericana.
- Kozan, S., Fabio, A., Blustein, D., & Kenny, M. (2014). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22, 345-354. <https://doi.org/10.1177/1069072713493988>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J. & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Universidad de Granada.
- Madill, R., Gest, S., & Rodkin, P. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's

- aggressive-disruptive behaviors, and peer social preference. *School Psychology Review*, 43, 86-105.
- Manassero, M., & Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2, 37-58.
- Marks, S. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martinelli, S., & Sisto, F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.
- Maslow, A., Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, (9), 163-184.
- Mora, H., Signes, M., & De Miguel, M. (2015). Management of social networks in the educational process. *Computers in Human Behavior*, 12, 890-895. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.010>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Navarro, E. (2008). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo Rubén. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2), 59-99. <https://doi.org/2152>
- Palermo, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. *Revista Electrónica De La Red De Investigación Educativa*, 1(3), 1.

- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive selfregulation and self-esteem on Student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.048>
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165-1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, 30, 642-655. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral inédita), Universidad de A Coruña.
- Rodríguez, I., & Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?.* Aljibe.
- Ruiz, D. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Revista de La Facultad de Psicología*, 8, 145-170. http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Ruiz+dodobara
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of Young adolescents' motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>

- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Sánchez, W., & Terán, CH. (2016). *Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa María Ulises 0031, 2016*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Peruana Unión.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Tapia, A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing The World*. McGraw-Hill.
- Vannatta, K., Gartsein, M., Zeller, M. & Noll, R. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence?. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 303-311. <https://doi.org/10.1177/0165025408101275>
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wwntzel, K., & García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320 www.ehu.eus/revista-psicodidactica
- Vernon, M. (1973). *Motivação humana*. Vozes.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Wentzel, K. (2012). Commentary: Sociocultural contexts, social competence, and engagement at school. En S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Student engagement* (pp. 479-488). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_23

IX. Anexos

Escala de motivación académica

ESCALA DE MEDICIÓN DIRECTALuis Alberto Díaz Hamada. - 2008

EDAD: (..... AÑOS) SEXO M () F () GRADO Y SECCIÓN ()
 COLEGIO.....
 VIVES CON:

SIEMPRE: S; CASI SIEMPRE: CS; MUCHAS VECES: MV; A VECES: AV; NUNCA: N

N ^a	MOTIVACION	S	S C	M V	A V	N
1	DESPUES DE LOS PRIMERAS SEMANAS DE INICIADO LAS CLASES, TIENDO A PERDER INTERES POR EL ESTUDIO.	N				0
2	BASTA CON ESTUDIAR LO NECESARIO PARA OBTENER UN APROBADO EN LAS ASIGNATURAS (NOTAS ENTRE 11 Y 15)	N				0
3	TE SIENTES CONFUSO E INDECISO, SOBRE CUÁLES DEBEN SER TUS METAS FORMATIVAS Y PROFESIONALES FUTURAS	N				0
4	CREES QUE VALE LA PENA EL TIEMPO Y EL ESFUERZO PARA LOGRAR UNA BUENA EDUCACIÓN SECUNDARIA	S				N
5	PLANIFICA EN METAS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO, LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y SOCIALES.	S				N
6	ES MÁS IMPORTANTE DIVERTIRSE Y DISFRUTAR DE LA VIDA, QUE ESTUDIAR A PROFUNDIDAD.	N				S
7	SUELES PASAR EL TIEMPO DE CLASE EN DIVAGACIONES O SOÑANDO DESPIERTO EN LUGAR DE ATENDER AL PROFESOR	N				S
8	TE SIENTES INCAPAZ DE CONCENTRARTE EN TUS ESTUDIOS DEBIDO A QUE ESTÁS INQUIETO, ABURRIDO O DE MAL HUMOR.	N				S
9	TIENES ÉXITO EN LOGRAR LAS METAS QUE PREVIAMENTE HAS PLANIFICADO.	S				N
10	ASUMES POSITIVAMENTE LOS RETOS CUANDO ESTAS FRENTE A UNA TAREA ACADÉMICA DIFÍCIL	S				N
11	LOS CONTENIDOS DE ALGUNOS CURSOS QUE ENSEÑAN TIENEN POCO VALOR PRÁCTICO PARA TI.	N				S
12	SIENTES DESEOS DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS Y DEDICARTE A OTRAS COSAS	N				S
13	CONSIDERAS QUE LO QUE SE ENSEÑA EN LA SECUNDARIA NO TE PREPARA PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS DE LA VIDA	N				S
14	TE DEDICAS A ESTUDIAR, SEGÚN EL ESTADO DE ANIMO	N				S

	EN QUE TE ENCUENTRES.					
15	CONVIVES CON PERSONAS FATALISTAS QUE DAN MAS VALOR A LOS ASPECTOS NEGATIVOS DE LAS COSAS.	N				S
16	TE DESMOTIVA ESTUDIAR LIBROS O ARTÍCULOS PORQUE SON INSÍPIDOS Y ABURRIDOS	N				S
17	TIENES DUDAS RESPECTO A LOGRAR LAS METAS PERSONALES	N				S
18	ESTUDIAS LOS LIBROS O A REPASAR TUS APUNTES DE CLASE TODOS LOS DIAS POR LO MENOS 20 MINUTOS.	S				N
19	LAS ASIGNATURAS QUE ESTAS LLEVANDO TE ESTAN GENERANDO NUEVAS EXPECTATIVAS HACIA EL FUTURO	S				N
20	LOS EXAMENES SON PRUEBAS A LAS QUE NO SE PUEDE ESCAPAR Y RESPECTO A LAS CUALES HAY QUE SOBREVIVIR, DEL MODO QUE SEA.	N				S
21	TE CUESTA TRABAJO ALCANZAR LAS METAS ACADÉMICAS QUE TE PROPONES.	N				S
22	CONFIAS EN TUS HABILIDADES Y DESTREZAS PARA ALCANZAR LOS METAS PROPUESTAS.	S				N
23	LAS PERSONAS DE TU ENTORNO FAMILIAR TIENEN UNA ACTITUD NEGATIVA HACIA LA VIDA.	N				S
24	EL ESFUERZO QUE LE DEDICAS A LAS TAREAS ACADÉMICAS SON PREVIAMENTE PLANIFICADAS.	S				N
25	PRESTAS AYUDA INDIVIDUAL A TUS COMPAÑEROS (AS) QUE POR DIFERENTES MOTIVOS NO CUMPLEN CON LAS TAREAS ASIGNADAS.	S				N
26	LAS METAS QUE TE PLANTEAS ESTAN RELACIONADAS CON LA REALIDAD	S				N
27	UTILIZA LOS FRACASOS PERSONALES COMO ESTÍMULO PARA AYUDAR A LAS PERSONAS DE TU ENTORNO.	S				N
28	TE SIENTES FASTIDIADO POR QUE LAS COSAS NO SALEN COMO LO PLANIFICASTE.	N				S
29	TU ACTITUD POSITIVA MINIMIZA LAS DIFICULTADES EN EL LOGRO DE TUS METAS.	S				N
30	LAS NOTAS QUE OBTIENES NO REFLEJAN TOTALMENTE EL ESFUERZO QUE DESARROLLAS PARA LOGRARLO	N				S
31	A PESAR DE TENER TANTOS PROBLEMAS ESTOS NO IMPIDEN TU DESARROLLO PERSONAL Y ACADÉMICO	S				N
32	A PESAR DE SENTIRSE DESMOTIVADO PARTICIPA ACTIVAMENTE EN CLASE.	S				N
33	LAS TAREAS ACADÉMICAS LAS REALIZA ENTRE LAS 9:00 PM A 12:00 AM. POR LO GENERAL PORQUE PRIMERO PREFIERES VER LA TV, ESTAR CON LOS AMIGOS, CHATEAR, ETC.	S				N
34	TE ESFUERZAS Y MOTIVAS PARA SER UN BUEN ALUMNO A PESAR DE LOS PROBLEMAS QUE TIENES.	S				N
35	A PESAR DE TENER MUCHAS TAREAS, CONSIDERAS QUE LO MEJOR ES DESCANSAR Y LEVANTARSE TEMPRANO (ENTRE LAS 4:00 O 5:00 AM.) PARA CUMPLIRLAS CON	S				N

	SATISFACCIÓN.					
36	CUANDO TE ENTUSIASMAS POR UN TEMA EL CANSANCIO Y EL SUEÑO SE DESVANECEN	S				N
37	EL ORDEN ES UNA DE LAS CARACTERISTICAS PRINCIPALES EN MI PERSONA.	S				N
38	A PESAR DE TENER PROBLEMAS NO PIERDES EL ENTUSIASMO Y MOTIVACIÓN POR LAS COSAS QUE HACE.	S				N
39	EL LOGRO DE METAS SIMPLES TE MOTIVAN A ALCANZAR METAS MÁS DIFICILES.	S				N
40	ME GUSTARIA SER COMO MIS PROFESORES EN UN FUTURO CERCANO.	S				N
	MOTIVACION DOCENTE.					
1	PERCIBES QUE TUS PROFESORES COMPRENDEN LAS NECESIDADES E INTERESES DE LOS ESTUDIANTES.	S				N
2	TUS PROFESORES EXIGEN DEMASIADAS HORAS DE ESTUDIO FUERA DE CLASE	S				N
3	DUDAS EN PEDIR AYUDA A TUS PROFESORES EN TAREAS QUE TE SON DIFÍCILES.	N				S
4	TUS PROFESORES TIENEN CONTACTO CON LOS TEMAS Y SUCESOS DE ACTUALIDAD	S				N
5	TE SIENTES REACIO A HABLAR CON TUS PROFESORES DE TUS PROYECTOS FUTUROS, DE ESTUDIOS PROFESIONALES.	N				S
6	CRITICAS A TUS PROFESORES CUANDO CHARLAN CON TUS COMPAÑEROS.	N				S
7	TUS PROFESORES SON MUY BUENOS PROFESIONALES, PERO SUS CLASES SON ABURRIDAS Y MONOTONAS.	S				N
8	DEMUESTRAN ENTUSIASMO Y POSITIVIDAD DURANTE LA HORA DE CLASE.	S				N
9	TUS PROFESORES FOMENTAN QUE EL SER AUTODIDACTA ES IMPORTANTE EN EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL.	S				N
10	LOS PROFESORES DEJAN TANTAS TAREAS QUE NO CONSIDERAN LAS CONDICIONES DISPOSICIONALES DE LOS ALUMNOS.	N				S
11	LOS PROFESORES DEMUESTRAN EN EL AULA, QUE LO QUE ENSEÑAN ES PRODUCTO DE LA PRAXIS (TEORIA Y PRÁCTICA)	S				N
12	LOS PROFESORES ABRUMAN CON DEMASIADAS TAREAS, COMO PARA NO TENER TIEMPO EN PENSAR EN LA CALIDAD DE DOCENTES QUE SON.	N				S
13	LOS PROFESORES UTILIZAN LOS EJEMPLOS, LA CASUISTICA, HECHOS DE LA VIDA REAL, PARA EXPLICAR INDUCTIVAMENTE LO QUE ENSEÑAN EN CLASE.	S				N

14	SE PREOCUPAN POR QUE TODOS LOS QUE ESTAMOS EN EL AULA APRENDAMOS EL TEMA PROPUESTO.	S				N
15	PROPICIAN LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DEL TEMA.	S				N
16	APLICAN TÉCNICAS DE DINÁMICAS DE GRUPOS PARA FACILITAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	S				N
17	LOS PROFESORES TIENEN UNA ACTITUD TOLERANTE RESPECTO A LAS POSTURAS DE LOS DEMAS DOCENTES.	S				N
18	LAS CRITICAS QUE REALIZA RESPECTO AL TRABAJO DE SUS ALUMNOS SON CONSTRUCTIVAS. SIN AFECTAR LA AUTOESTIMA DE LOS MISMOS.	S				N
19	LOS DOCENTES SON PROPICIADORES DEL DIALOGO RESPECTO A LA TEMATICA	S				N
20	ASISTIR A CLASES ES RECOMPENSANTE PORQUE LOS TEMAS TRATADOS POR LOS DOCENTES SON BASTANTE MOTIVADORAS.	S				N