

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



Estudio de la validación de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003) con alumnos de quinto de secundaria de colegios católicos de Lima del 2017

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

Raúl Arturo González Gamio

Código 20111862

Asesor:

Andrés Burga León

Lima – Perú

Febrero de 2018

(Hoja en blanco)



Estudio de la validación de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003) con alumnos de quinto de secundaria de colegios católicos de Lima del 2017

RESUMEN

La validación es un proceso necesario donde el instrumento debe pasar por pruebas, tanto estadísticas como de jueces, con el fin de medir la confiabilidad y la validez. A pesar de su importancia, en la actualidad no hay un desarrollo y/o mejoramiento constante de pruebas psicológicas nacionales que midan la motivación de logro. Por ende, la presente investigación tuvo como objetivo evaluar la validez y confiabilidad de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003). Se evaluaron a 301 estudiantes de quinto de secundaria pertenecientes a cuatro colegios católicos de sectores socioeconómicos distintos: San Juan de Lurigancho, Ate Vitarte y La Molina. Se encontró una falla en la fiabilidad de los factores. Especialmente en la escala de Deseabilidad social de la prueba. La confiabilidad de los datos, así como la validez de contenido de los mismos, no pasaron los requisitos estadísticos para una validación óptima.

Palabras clave: validación, validez, confiabilidad, motivación de logro.

ABSTRACT

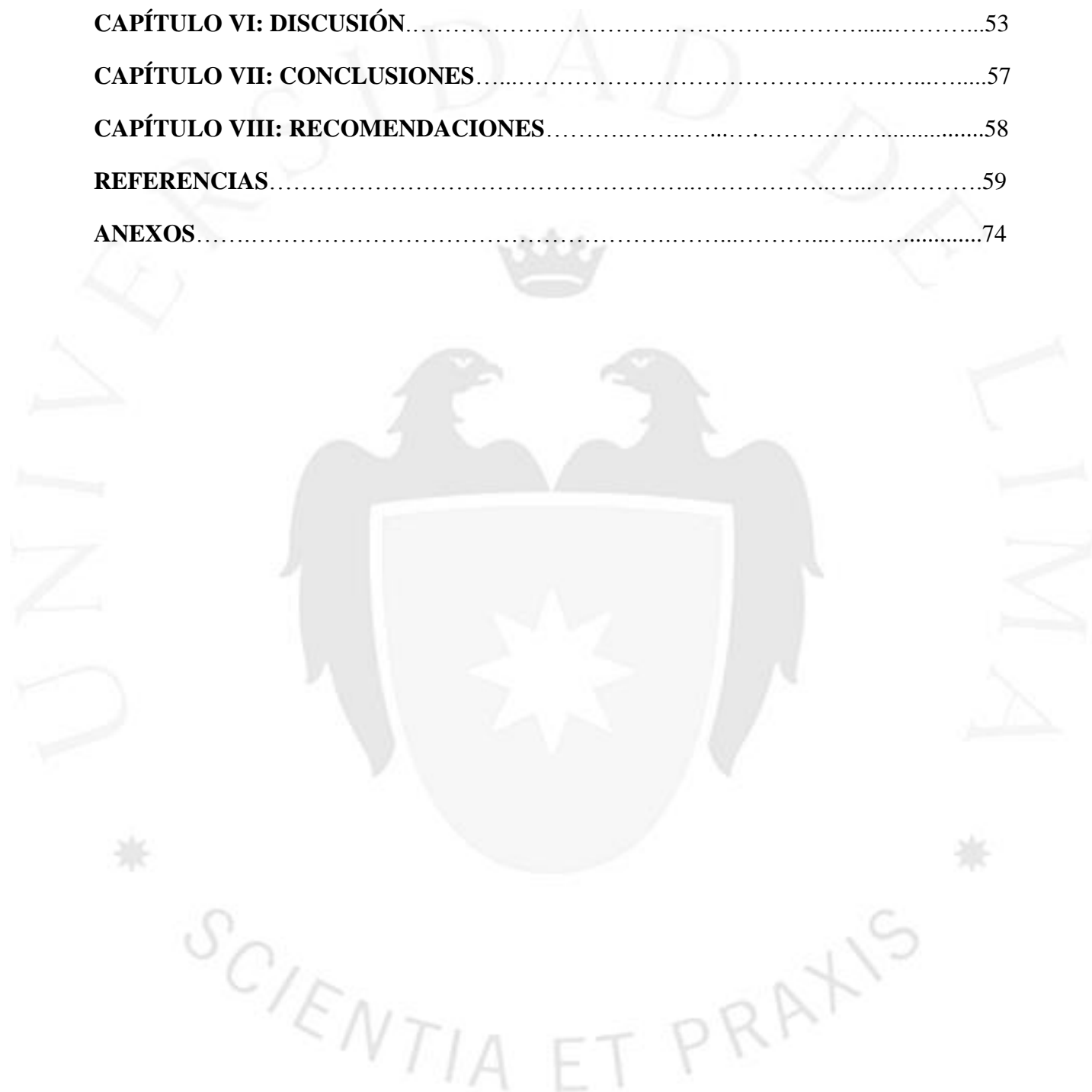
Validation is a necessarily process for an instrument, so it can measure objectively with fiability. Nevertheless, there is no development or improvement of psychological instruments that measure Achievement Motivation. Therefore, the aim fo the present work is to measure the reability and fiability of the test Motivación de Logro Académico of Thornberry (2003). There was 301 students of eleventh grade of Lima's catholic schools. Institutions from the districts of San Juan de Lurigancho, Ate Vitarte and La Molina. At the end, there were found flaws in the fiability of factors, especialy in the social deseability scale. There were not reability and fiability in the test. It need to be actualized.

Key words: validation, fiability, reability, achievement motivation.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Descripción del problema.....	12
1.2 Justificación y relevancia.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1 Validación de una prueba psicométrica.....	17
2.1.1 Confiabilidad.....	17
2.1.2 Validez.....	19
2.2 Motivación de logro.....	21
2.2.1 Definición de la motivación de logro.....	22
2.2.2 Teorías de la motivación de logro.....	24
2.2.3 Motivación de logro en el ambiente académico.....	27
2.2.3.1 Motivación de logro en el ambiente académico peruano.....	29
2.3 Motivación de Logro en la Adolescencia	30
CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES	35
3.1 Objetivos.....	35
3.2 Definición de variables.....	35
CAPÍTULO IV: MÉTODO	36
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	36
4.2 Participantes.....	36
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	39
4.3.1 Encuesta Demográfica.....	39
4.3.2 Test de Motivación de Logro Académico (Thornberry, 2002).....	40
4.4 Procedimiento de recolección de datos.....	42
CAPÍTULO V: RESULTADOS	44
5.1 Análisis de la estructura factorial de la prueba Motivación de Logro Académico (2003).....	44

5.2 Estimación de la confiabilidad de los factores encontrados en la estructura factorial.....	49
5.3 Análisis descriptivos de la estructura factorial	49
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN.....	53
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	57
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES.....	58
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS.....	74



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Frecuencia y Porcentaje de pertenencia de alumnos a una institución educativa según el distrito en dónde se ubica.....	38
Tabla 2. Frecuencia y Porcentaje de edades.....	38
Tabla 3. Frecuencia y Porcentaje de sexo.....	38
Tabla 4. Frecuencia y Porcentaje del lugar de nacimiento de los alumnos.....	39
Tabla 5. Frecuencia y Porcentaje del lugar de residencia de los alumnos.....	39
Tabla 6. Coeficiente Alpha de Cronbach de los factores de la escala de motivación de logro académica y la escala de Deseabilidad social.....	42
Tabla 7. Resultados del segundo análisis factorial, forzando la solución a 2 factores, con eliminación de ítem y método ULS.....	46
Tabla 8. Resultados del análisis factorial forzando la solución a 2 factores, eliminando ítems y usando el método MRFA.....	47
Tabla 9. Nueva estructuración del Test Motivación de Logro Académico de Thornberry según los resultados del Análisis Factorial.....	48
Tabla 10. Coeficiente Omega de McDonald de la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003) y los factores de la nueva estructura propuesta.....	49
Tabla 11. Estadísticos descriptivos obtenidos de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003) y sus respectivos dos factores según la nueva estructura.....	50

SCIENTIA ET PRAXIS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frecuencia de los puntajes obtenidos de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003).....	51
Figura 2. Frecuencia de los puntajes obtenidos del factor Contextos de la motivación de logro académico de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003).....	51
Figura 3. Frecuencia de los puntajes obtenidos del factor Esquemas de la motivación de logro académico de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003).....	52



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Permiso de uso del instrumento.....	75
Anexo 2. Instrumentos utilizados.....	77
Anexo 2.1 Encuesta Demográfica.....	77
Anexo 2.2 Prueba de Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003).....	78
Anexo 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	79



INTRODUCCIÓN

Frente al problema de la educación en el Perú, existe una amplia variedad de investigaciones que estudian el nivel educativo (Ayala y Maraví, 2016; Caballero, 2013; Vargas, 2010). En ellas, hay algunas donde cobra protagonismo el estudio de la motivación de los estudiantes (Ferreyra, 2017; Pérez, 2016; Spencer, 2017), sobre todo de la motivación de logro, ya que esta no es desarrollada en las escuelas peruanas; evidenciándose, entre otras cosas, la alta tasa de inasistencias a clases (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016).

Una forma de aportar a la solución del problema es mediante el análisis y la medición científica de la motivación de logro en el ambiente educativo del país. Sin embargo, no hay un desarrollo y/o mejoramiento constante de pruebas psicológicas nacionales que midan dicha variable (Aliaga, 2002; Fodale, 2008; Sánchez-López, 2002; Solís, 2007; Thornberry, 2003).

Por ende, la presente investigación tiene como objetivo contribuir en la actualización de pruebas psicológicas que miden la motivación de logro; mediante la evaluación de las evidencias de validez y confiabilidad vinculadas a la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003). Se aplicó el instrumento en una población estudiantil distinta y de mayor tamaño (Thornberry, 2003). Específicamente, en un grupo de alumnos de quinto de secundaria de colegios católicos de Lima. Se optó por esta población porque los estudiantes que terminan su vida escolar están en un contexto de cambio importante; una etapa en la que evalúan su futuro, lo que desean hacer y cuán motivados están en lograr las metas que se proponen (Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, 2016; Mori, 2012; Pariahuache-Ahumada, 2015). Por otro lado, se opta por una población católica ya que la Iglesia Católica es una de las religiones más influyentes de la población peruana como país latinoamericano (Mallimaci, 2017); además que la mayoría de los peruanos indican pertenecer a dicha religión (Lecaros, 2015; Martínez, 2014; Vox Populi, 2015).

Para lograr este objetivo, en el primer capítulo se aproximará a la realidad de la educación en el país; para luego estudiar la relevancia de los aspectos afectivos dentro del contexto. Y cómo la motivación de logro, como parte del ámbito afectivo, tiene participación en la realidad nacional educativa. Para que, finalmente, se pueda concretizar la relevancia del presente trabajo.

Después, en el segundo capítulo, se pretende describir las características que adopta la variable Motivación de logro académico y detallar, desde la teoría de la Autorregulación de Ryan y Deci (2000), cómo esta se desenvuelve en el ámbito académico. Luego, en el tercer capítulo, se exponen los objetivos e hipótesis del trabajo; seguido por la conceptualización de la variable. En el siguiente capítulo se indica la metodología de la investigación; detallando la muestra, la técnica de recolección de datos y los procedimientos estadísticos necesarios para la validación de la prueba.

Siguiendo con el quinto capítulo, se examinan los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba para luego, en el capítulo sexto, ser interpretadas y discutidas. Finalmente, en el último capítulo, se presentarán las conclusiones y recomendaciones respectivas.

Por último, los resultados buscan ser una base para futuros estudios, así como incentivar la toma de conciencia en la importancia del desarrollo y manutención de las pruebas que miden variables tan importantes como la motivación en la realidad del estudiante peruano. Variable que podría aportar herramientas en la solución del problema de la educación en el Perú; mediante la ayuda de mediciones psicométricas más precisas para un diagnóstico objetivo.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Actualmente, los retos en el mejoramiento de la educación en el Perú no han sido resueltos todavía (OECD, 2016; Rivas, 2015). La falla se refleja en las evaluaciones internacionales del Programme for International Student Assessment (PISA) realizados en los años 2012 y 2016. En el año 2012, el Perú obtuvo 100 puntos por debajo de la media internacional tanto en los rendimientos de matemáticas, lectura y ciencias (OECD, 2016; OECD, 2013). Esto coloca a nuestro país en el último puesto de América en cuanto al desarrollo de una educación integral (OECD, 2016). Si bien la causa directa de este resultado fue que la mayoría de estudiantes de 15 años de edad no superaron la media de calificaciones (OECD, 2016), la razón de dicha realidad es multifactorial; y para solucionarlo se debe tener en cuenta más de una disciplina (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2013; Navarro, 2013).

Frente a la necesidad de una solución multidisciplinaria, los procesos afectivos de los estudiantes se han convertido en un factor primordial de estudio (Erazo, 2012; González, Marchant, Ruíz y Navarro, 2017; OECD, 2013; Rosales, 2016). Prueba de esto, es que existen evidencias internacionales donde se demuestra que los procesos afectivos, por ejemplo el manejo del estrés y el autocontrol emocional, guardan una relación significativa con el entorno académico (Buenrostro-Guerrero, et al., 2012; Escobedo, 2015; Jaimes, 2008, Rosales, 2016). Dentro de estos procesos se encuentra la motivación de logro académico que, según Ryan y Deci (2000), podría ejercer gran influencia en la realidad del estudiante.

Por ende, en muchas investigaciones en el país se indica que la motivación es una de las variables más importantes que atender para generar un impacto positivo en la falta de calidad educativa (Ferreya, 2017; Galván, 2013; Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008; Pérez, 2016; Spencer, 2017). Y a pesar de esto, y que desde el 2003 se conocía que la motivación de los estudiantes era una variable importante para el estudio de la educación (Thornberry, 2003), no se ha visto un cambio notable en la motivación de los alumnos frente a su vida escolar hasta el momento (OECD, 2016).

Siguiendo con esto, y según la OECD (2016), dicha falta de motivación se evidencia en las inasistencias a clase, ocasionando repeticiones de año. Por ejemplo, se sabe que para el año 2014 la cantidad de matriculados en secundaria a nivel nacional fue de 8 400 400 personas, y en Lima, la ciudad más poblada del Perú, unas 2 463 000 personas. De las cuales en el 2015, a nivel nacional, el 3.3% de ellas repitieron el año; y a nivel de Lima el 2.6%. A su vez, esto significa que en ese año 277 213 estudiantes repitieron el año a nivel nacional, y en Lima 64 038 (Ministerio de Educación del Perú, 2017; Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, 2017). Esto demuestra la importancia de la variable con respecto al desarrollo de la educación en el Perú (Paucar, 2015).

Dicho esto, cabe recalcar que la medición objetiva y válida de la motivación de logro académico podría aportar a la toma de consciencia sobre el contexto educativo nacional (Aragón, 2004; Mikkelsen, 2009; MINEDU, 2013; OECD, 2016; Paucar, 2015; Rosales, 2016). Esto debido a que dichas herramientas, aportan a la solución de problemas de investigación otorgando datos válidos, confiables y objetivos sobre la realidad (Abad et. al., 2004; Aragón, 2004; Ecurra, 2011; González, 2007). Con ello, esta información sirve para tomar decisiones y optar por soluciones a los problemas del contexto (Aragón, 2004; Ecurra, 2011).

Sin embargo, a nivel nacional hay una falta de desarrollo de los instrumentos de medición psicométrica, así como de la validación y manutención de las pruebas que lograron crearse (Aliaga, 2002; Fodale, 2008; Sánchez-López, 2002; Solís, 2007). La psicometría en el Perú, en lo que refiere a la motivación de logro académico no se exime de esto (Aliaga, 2002; Fodale, 2008; Sánchez-López, 2002; Solís, 2007). Esto es un problema ya que las pruebas psicológicas pierden con el tiempo validez y objetividad si no son actualizadas; ya que la población al que fue sometido el test pudo haber cambiado. Para evitar esto, y lograr que el proceso de medición del instrumento se mantenga vigente en el tiempo, son necesarias las validaciones (Álvarez, 2018).

A pesar de esto y frente a lo ya mencionado con respecto a las pruebas psicométricas del país, los estudios nacionales prefieren el uso de pruebas extranjeras en vez de desarrollar o actualizar las pruebas nacionales ya existentes.

Este uso de instrumentos extranjeros causa problemas, ya que los ítems de los instrumentos, desde su redacción, son construidos con un enfoque distinto a la realidad donde se le aplica (Matos, 2009).

La solución es adaptar tests a la realidad nacional, mejor aún, construir los instrumentos o desarrollando aún más los ya existentes en el Perú (Olivera, Uribe y Denegri, 2013). A pesar de esto, la tendencia nacional sigue siendo usar pruebas internacionales; restando posibilidad de tener datos más objetivos para una mejor toma de decisiones frente al problema de la educación nacional con respecto a la motivación de logro académico (Aliaga, 2002; Fodale, 2008; Sánchez-López, 2002; Solís, 2007).

Dentro del grupo de pruebas nacionales con falta de actualización en las validaciones, se encuentra la Prueba de Motivación de Logro Académico [MLA] de Thornberry (2003); instrumento construido hace 14 años atrás. La única vez que fue utilizado fue por Yactayo – Cornejo (2010), en cuyo estudio no se evaluó la confiabilidad y validez de sus datos; confiando en el grado de fiabilidad que la prueba había obtenido 7 años atrás. Dicha prueba, de forma sencilla, consiguió medir en su momento la variable Motivación de logro académico tanto de niños de colegio público como privado.

Entonces, tomando en cuenta todo lo expuesto, la actualización de la prueba MLA mediante la obtención de nuevas evidencias de validez, aportaría a la comunidad científica de Lima; revisando si tiene los requerimientos necesarios para obtener datos objetivos a partir de su aplicación. Por ende, buscando posibles soluciones empíricas desde la psicología, se plantean los siguientes problemas de investigación:

¿Cuáles son las evidencias de validez actuales referidas a la estructura interna de la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003)?

¿Cuál es la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas al aplicar la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003)?

1.2 Justificación y relevancia

La importancia de la presente investigación, radica en la posibilidad de aportar a la mejora de la calidad de los instrumentos de medición; sobre todo de la motivación de logro en el Perú. Esto mediante el beneficio que podrían adquirir los futuros investigadores al tener mayor información sobre las pruebas de este país, y su utilidad para el estudio científico nacional (Aragón, 2004; Ecurra, 2011; González, 2007). Especialmente en el rubro escolar, donde se necesita de aportes teóricos, empíricos y prácticos para su mejora (Paucar, 2015).

Asimismo, que existan herramientas construidas en la cultura propia del Perú, y que sean validadas para una búsqueda de obtención de datos más objetiva, mejoraría la medición de los niveles actuales de motivación de logro en un sector importante de la población peruana: los jóvenes escolares de secundaria, quienes también serían beneficiarios principales de la presente investigación. Según el INEI (2017), para junio del 2016 el 57.7% de hogares guardaban alguna relación con algún menor de 18 años de edad. El 84.8% de estos jóvenes pertenecen a las edades de 12 a 16 años, rango perteneciente a educación secundaria (INEI, 2017). Es por ello, que entender a dicho sector es de vital importancia; ya que, por ser población mayoritaria, tienen un impacto significativo en el futuro del sistema económico y profesional del país (Mori, 2012; Pariahuache-Ahumada, 2015).

Por ende, la medición actualizada y objetiva de la motivación de logro en los jóvenes escolares del Perú ayudaría, por ejemplo, para futuras elaboraciones de cambios en los esquemas curriculares, planes de trabajo, orientaciones vocacionales y/o metodología de enseñanza (Ramos, Ravello, Chávez y Sabaduche, 2013). Estas mejoras apuntarían a contrarrestar la mala experiencia escolar de los alumnos peruanos; experiencia que se debe a que no se encuentran debidamente motivados para completar sus estudios, o realizarlos de forma eficiente (OECD, 2016; OECD, 2013; Thornberry, 2003). Esto no solo se reflejaría en sus rendimientos académicos, sino también en sus elecciones vocacionales para el futuro (Retto y Cabana, 2010).

Por todo esto, la presente investigación vendría a ser un aporte de material empírico en el estudio de una variable importante de una población estadísticamente significativa del Perú (Grimaldo, 2012; Guadarrama,

Hernández, Veytia y Márquez, 2014). Sin mencionar que, al no encontrar, en investigaciones previas, revisiones de evidencias de validez de instrumentos de motivación de logro, podría ser uno de los primeros trabajos en el país en tratar el tema. Asimismo, el presente estudio apuesta por dar énfasis en el mejoramiento de las herramientas de medición psicológicas ya realizadas; para así generar un desarrollo sostenible de los instrumentos existentes; que tienen el valor agregado de contener en su constructo el contexto nacional (Aliaga, 2002; Fodale, 2008). En este sentido, los datos obtenidos en este trabajo aportarán en validar un instrumento desarrollado en la propia cultura, tanto para la aplicación en el ámbito académico, como para su uso en otras investigaciones.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Validación de una prueba psicométrica

La validación es un proceso necesario donde el instrumento debe pasar por pruebas, tanto estadísticas como de jueces, con el fin de obtener evidencias sobre la confiabilidad y la validez (Aragón, 2004; Prieto y Delgado, 2010). Es decir, que se busca comprobar que el instrumento pueda obtener datos consistentes en diferentes tiempos y personas; así como poder comprobar que sus ítems midan la variable que pretende medir (González, 2007; Meneses et. al., 2013). Ambos factores, la confiabilidad y la validez, están ligados entre sí; quiere decir que uno no puede ocurrir sin el otro (González, 2007; Prieto y Delgado, 2010). Cuando una prueba logra sustentar que cumple con ambas, se puede indicar que la información que brinda es objetiva (Aragón, 2004; González, 2007; Meneses et. al., 2013).

2.1.1 Confiabilidad

Este término fue utilizado en literatura del siglo pasado de dos maneras. Primero como el mismo coeficiente estadístico de la correlación en la comparación de resultados de dos aplicaciones de un mismo test, pero en dos momentos distintos. Segundo, como la consistencia observable de ambos resultados. Si, a pesar del tiempo, los datos no variaban, se podría indicar que la herramienta era confiable (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council of Measurement in Education [AERA, APA y NCME], 2014).

La postura actual no rompe con este concepto, solo que lo organiza de una forma diferente, y lo amplía. Se utiliza el nombre precisión de confiabilidad para conceptualizar la consistencia de los resultados de la aplicación de un test en el tiempo (AERA, APA y NCME, 2014; Prieto y Delgado, 2010). No solamente esto, sino que amplía el análisis a temas contextuales. Razón por la que se desarrolla reglamentos para que el test sea del todo confiable. Es decir, que la confiabilidad no es solamente un estadístico, sino es un conglomerado de situaciones y estadísticos que dan la seguridad que el test es confiable. Por otro lado, se utiliza el nombre

Coefficiente de Confiabilidad para nombrar el mero estadístico (AERA, APA y NCME, 2014; Aragón, 2004; Meneses et. al., 2013).

Existen varias formas de poder medir la confiabilidad de las puntuaciones de una prueba (Gadernann, Guhn y Zumbo, 2012). La metodología clásica en la estadística es usar el Alpha de Cronbach (α) (Meneses et. al., 2013; Salazar y Serpa, 2017). El coeficiente calcula el promedio de la correlación entre cada ítem de la prueba y los demás ítems de la misma. Esto permite conseguir la confiabilidad de todo tipo de instrumentos, sean de escala Likert o binarios (Quero, 2010). La variable es representada por un decimal entre los valores 0 a 1 (Meneses et. al., 2013; Prieto y Delgado, 2010). Para que una prueba pueda ser considerada confiable, se estima que el Alpha de Cronbach de cómo resultado un coeficiente no menor a 0.80 (Prieto y Delgado, 2010; Quero, 2010).

La autora de la prueba en cuestión, Gaby Thornberry (2003), utilizó este estadístico para medir la confiabilidad de su instrumento. Sin embargo, esta metodología necesita que los datos obtenidos respondan a una medición de intervalo (Gadernann, Guhn y Zumbo, 2012). Y en el caso de la prueba Motivación de Logro Académico (2003) los datos son, estrictamente, ordinales. Por lo que, en un inicio, la autora ajustó los datos a un modelo lineal. Esto podría ser contraproducente, ya que se estimaría mal los parámetros de los resultados (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2013; Stucky, Gottfredson y Panter, 2012).

Hay que comprender que al usar el Alpha de Cronbach, se estaría indicando que la correlación de los datos estaría preparada para aplicar la matriz de covarianza de Pearson, ya que tienen un comportamiento lineal. Pero al ser datos ordinales, muchas correlaciones entre los datos se perderían en dicho proceso de análisis estadístico. Ante esto, la matriz necesaria para analizar la mayor cantidad de correlaciones, vendría a ser tetracórica/policórica (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2013; Gadernann, Guhn y Zumbo, 2012; Stucky, Gottfredson y Panter, 2012).

En este caso, para medir la confiabilidad de datos ordinales, podría aplicarse estadísticos como el coeficiente β , Coeficiente H, el Alfa Ordinal y el coeficiente Omega de Macdonald. Estos analizan en una forma más eficiente a las variables ordinales (Ventura-León, 2018; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Para esta investigación se utilizará el Coeficiente Omega (ω), que es el más novedoso de todos. Es más sensible a las relaciones entre los pesos factoriales al no depender del número de ítems y tiene mayor resistencia a las poblaciones heterogéneas y menor riesgo de sobrestimación de la fiabilidad (Salazar y Serpa, 2017; Ventura-León, 2018; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Ahora bien, existen factores en el ambiente que irrumpen en la medición, y por ende en la confiabilidad de la prueba. Por ejemplo, entre mayor sea la variabilidad de los datos obtenidos mayor será el coeficiente de confiabilidad. Así también la longitud del instrumento, ya que entre mayor sea la cantidad de reactivos de una variable, menos probabilidad de error habrá en su medición (Prieto y Delgado, 2010). Asimismo, la forma en como esté construido un ítem también puede afectar la confiabilidad, ya que puede estar mal redactado confundiendo al usuario (Meneses et. al., 2013). Por otro lado el tiempo en que uno se demore en volver a tomar el instrumento también es un factor que impacta, ya que hay ocasiones en que la población objetivo haya cambiado de contexto, y por ende de respuesta frente a los reactivos (González, 2007).

2.1.2 Validez

En la literatura estadística del siglo pasado, existen tres tipos de validez en un instrumento. La validez de constructo valida la forma en que el test mide un rasgo teórico. La validez de criterio indica si una prueba predice en tiempo presente o futuro los posibles comportamientos de un individuo. Finalmente, está la validez de contenido, que valida el conjunto de reactivos que se adecúan a un dominio de conductas. Se garantiza que los datos pueden ser generalizables gracias al estudio de una muestra determinada de la población (Aragón, 2004; Corral, 2009).

Actualmente la validez vendría a ser el grado en que la teoría y la evidencia encuentran un sustento en las interpretaciones de los resultados en el momento en que se aplica un test. Así mismo, ya no se puede redactar, con respecto a la validez, “la validez del test es...”. Actualmente, la afirmación debe estar redactada y referida a interpretaciones particulares para usos específicos (AERA, APA y NCME, 2014).

A nivel general, para hallar evidencias de validez en un instrumento se necesita comprobar que cumpla con cinco características. Primero está si el contenido del test es relevante y representativo del constructo psicológico. Luego se debe comprobar que exista un proceso claro y establecido, para que las personas contesten la prueba en orden. Después, se debe demostrar si la estructura interna de la prueba compruebe que los reactivos están relacionadas entre sí. Asimismo, si el constructo en el instrumento se puede relacionar con otros constructos que en teoría tienen conexión. Finalmente, se necesita evidenciar que el test logra tener respuesta de la muestra evaluada (Meneses et. al., 2013).

Si bien existen muchas maneras de obtener evidencias de validez, para esta investigación se utilizará el proceso basado en la estructura interna del instrumento; utilizando la técnica del Análisis Factorial. Dicho análisis nos permite conseguir una cantidad de factores de una cantidad determinada de datos obtenidos (Meneses et. al., 2013; Montoya, 2007).

Los factores vendrían a ser la relación latente de variables medidas por el instrumento. El proceso consiste en un sistema de ecuaciones de regresión, donde los factores son un conjunto de variables. Estos conjuntos son formados según la fuerza de correlación entre las mismas variables (Zamora et. al., 2009).

Dentro del proceso, se pretende generar una correlación entre dichas variables y los factores que el análisis indicó. Esto se hace para hallar el coeficiente de estructura, o también llamados pesos o cargas factoriales. Entre más fuerte sea la correlación de una variable con un factor, mayor probabilidad que dicha variable le pertenezca. El cuadrado de cada una de ellas, explica la proporción de la varianza que se describe por un factor en

una variable determinada. Esta proporción también se la conocería como la comunalidad, y es, en resumen, la sumatoria de las cargas factoriales al cuadrado de cada una de las filas de datos (Thompson, 2004).

Se pretende tener un grupo de factores parsimonioso; es decir, que la cantidad de factores de una prueba sea pequeña, simple, pero que al mismo tiempo contenga la mayor cantidad de variables en su interior (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2011; Montoya, 2007).

Existen dos análisis factoriales. El exploratorio sucede cuando el investigador, sin ninguna hipótesis previa, observa si los datos indican por sí solos si existen factores. El confirmatorio, por otro lado, existe hipótesis previas antes de la exploración basados en el número de factores, relación entre los factores y la variable y la relación entre los factores (Méndez y Rondón, 2012; Zamora, Monroy y Chávez, 2009).

A nivel general, si el análisis factorial arroja una cantidad de conjuntos lógicos de factores, y los reactivos tomados reflejan los constructos que se quieren medir, entonces el instrumento es válido según su constructo (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2011). Mediante este proceso se puede dar la generalización de validez. Que, habiendo validado un instrumento anteriormente, se pueda aplicar a otro grupo muestral en un tiempo distinto y conseguir su validación (Meneses et. al., 2013).

2.2 Motivación de logro

Atkinson y colaboradores (1948), emprendieron el trabajo de poder medir y evaluar empíricamente dicha motivación. Su objetivo eran demostrar que la motivación general era algo medible y también que era la suma de fuerza de todas las disposiciones latentes tendentes a un estado-meta y objetivo particular (Arnau, 1979).

Según Atkinson (como se citó en Arnau, 1979), a medida en que el sujeto logra darse cuenta de las conductas que lo llevan al éxito, estas tenderán a mantenerse a lo largo del tiempo; dependiendo de las orientaciones hacia el éxito o al fracaso que la persona opte en el futuro. La perseverancia en estas conductas desarrollaría cada vez más la motivación de logro en el individuo. Este desarrollo

dependerá no solo de la expectativa que tenga el sujeto hacia la dificultad de la obtención de la meta, sino también de las diferentes reacciones afectivas que tenga frente a las dificultades.

2.2.1 Definición de la motivación de logro

Con respecto a la definición de la variable en desarrollo, es difícil que exista una de contenido unívoco que logre englobar la pluralidad de sus significados. Por lo que, para llegar a una definición conceptual, se explorará primero la definición de sus componentes: motivación y logro.

La motivación sería el impulso de una persona a saciar necesidades internas, expresada por comportamientos específicos (Martínez, Alba y Sanabria, 2010). Existe la motivación extrínseca que ocurre cuando el incentivo se encuentra fuera del sujeto; estos suelen ser los más estables y comunes. Y está la motivación intrínseca que sucede cuando el incentivo se encuentra dentro del sujeto (Palermo, Fernández, Martínez y Choliz, 2002; Tirado, Santos y Tejero-Diez, 2011). La diferencia de intensidades y fuerzas de motivaciones intrínsecas dependerán de las diferencias culturales y sociales de la persona (Chávez, Parra, Graterol y Ruiz, 2012; Martínez, et. al., 2010). Existe además dos ejes en la estructura de la motivación: activación de la conducta y la direccionalidad de la misma (Arnau, 1979; Núñez, 2009).

Por otro lado, el logro vendría a ser un constructo intrínseco formado por la socialización del sujeto (Ruble, 1984). Es el concepto que el individuo tiene con respecto a la obtención exitosa de una meta; que a su vez sería una recompensa emocional que satisface un deseo (Yactayo-Cornejo, 2010). La persona cuando es niño, se le enseña el concepto de éxito, valor y meta (Núñez, 2009; Ruble, 1984; Yactayo-Cornejo, 2010). Por lo que de manera natural y consciente, el individuo buscaría, en corto y largo plazo, cumplir con dichos preceptos sociales (Regalado, 2015; Ruble, 1984). Así también, se podría afirmar entonces, que el logro se convierte en una necesidad. Es decir, en una carencia que el hombre intenta saciar para buscar su plenitud (Astorga y Ojeda, 2009; Regalado, 2015; Yactayo-Cornejo, 2010).

Las personas son llamadas al logro gracias a un impulso interno, parecido al provocado por necesidades biológicas. En base a esto, Atkinson indica que habría dos tipos de motivaciones con respecto al logro: conseguir el éxito y evitar el fracaso (Palermo, et. al., 2002). Desde que la persona es un infante tiene en pleno moldeamiento su concepción de éxito y fracaso según la crianza proveniente de los padres (Ruble, 1984). Tanto el ambiente hogareño como los viajes y la literatura estimulan el concepto de logro. Por otro lado, es en el colegio uno de los ambientes más influyentes para el desarrollo de dicho concepto (Reeve, 2009).

Tomando ambos conceptos, la motivación de logro vendría a ser una tendencia a la acción conformada por el motivo que la persona persigue y la expectativa que la misma tiene hacia el éxito. La intensidad de la necesidad a zacearse se multiplica gracias a los aspectos del ambiente. Así mismo cada sujeto tiene su propio límite, donde la persona se da cuenta de la existencia de un motivo atractivo. La detección del éxito y la conducta hacia este dependerán de los factores indicados, que varían en intensidad y naturaleza en cada persona (Arnau, 1979).

Dentro de todas las diferencias que se pueden dar en las definiciones y descripciones, lo que se concluye es que dicha motivación es un factor multicomponencial, y que su estructura factorial podría construirse de la siguiente manera (Garrido, 1996):

1. Metas Personales con Reconocimiento y Evaluación Extrínseca: planificación de metas personales (Metas altas, objetivos a largo plazo, objetivos claros), motivacionales (Ambición, Afán de aspiraciones, motivación, luchador, nivel de esfuerzo), estrategias y habilidades (capacidad de liderazgo, inteligente fluidez verbal, organizado), formación (nivel de estudios, nivel económico), evaluación extrínseca (triunfador, éxito profesional, reconocimiento público, el fin justifica los medios) y rasgos de personalidad (activo, dominante, individualista, independiente).

2. Autonomía, Altruismo y Evaluación Intrínseca: autonomía (Responsable, autocontrol, carácter reflexivo, realista, nivel de esfuerzo, estable emocionalmente, organizado), altruismo (interés por los demás, persona digna de confianza) y evaluación intrínseca (honestidad, fiel a los principios, persona digna de confianza, el fin no justifica los medios).

Haciendo un compendio de todas las perspectivas revisadas, se podría concluir que la motivación de logro es el impulso intrínseco multicomponencial permanente en el tiempo de una persona para saciar las necesidades de obtención del logro o de rechazo al fracaso. Es expresado por comportamientos específicos dependientes de objetivos determinados, que a su vez conllevan al desarrollo personal. Esto mediante la evaluación extrínseca e intrínseca realizada por el sujeto para el mejoramiento del rendimiento.

2.2.2 Teorías de la motivación de logro

Dentro de las teorías modernas se encuentran las Teorías de las Metas de Logro las cuales postulan que existen múltiples metas, y que es la persona quien opta por cada una de ellas según los objetivos generales que persigue (Carratalá, 2004). Estas metas se pueden englobar en dos orientaciones básicas. La primera está conformada por las metas de ejecución y se caracteriza por un predominio en la búsqueda del reconocimiento social. La segunda orientación está conformada por las metas de aprendizaje, que buscan el crecimiento interno del individuo. Dotándolo de más herramientas para poder afrontar las dificultades, los logros y el fracaso (Palermo, et. al., 2002; Sánchez, et al., 2011).

Otro postulado es el de la Perspectiva del Significado donde se da énfasis al significado que tiene el concepto de logro para cada una de las personas. Así existirían tres tipos de metas (Palermo, et. al., 2002):

1. Metas de aprendizaje: Siendo esta una motivación intrínseca enfocada a objetivos concretos.

2. Metas de ejecución: Donde se concentraría los motivos de éxito o de evitación al fracaso.

3. Metas dirigidas a evitar la ejecución: Enfocadas netamente por evitar al fracaso ante la ansiedad y el miedo que conlleva.

Los dos autores indican además que existen dos sistemas de atribuciones del significado (Palermo, et. al., 2002):

1. La creencia sobre la valía personal se concibe como algo fijo y estable.
2. Se interpreta el significado del logro o fracaso según las habilidades específicas, creencias e demás. Es decir, que el significado es cambiante.

Sin embargo, la teoría más actual es la de la Autodeterminación. Dicho enfoque estudia la relación entre la motivación a nivel general y la formación de la personalidad. Para esto utilizan métodos empíricos tradicionales mientras utiliza una meta-teoría organísmica que resalta el desarrollo y crecimiento de los recursos internos de la persona para lograr la autorregulación y una personalidad funcionalmente formada (Ryan y Deci, 2000). Este desarrollo de la personalidad y su unión con la motivación tienen su punto de colisión en tres necesidades básicas y naturales en la psicología humana: Competencia, Autonomía y Correspondencia (Relaciones Sociales) (García-Calvo, Sánchez, Lao, Sánchez, y Amado, 2011; Sotelo, 2011).

La teoría postula que la motivación en general de un individuo tiene distintos niveles de autodeterminación; donde la motivación intrínseca y la extrínseca se determinan entre sí dependiendo del análisis que el sujeto haga a sus metas y contextos (García-Calvo, et. al., 2011). La motivación de logro, al ser una motivación intrínseca (Martínez, et. al., 2010), participaría de estas determinaciones. Así, la teoría postularía que las conductas hacia el logro serían volitivas o autodeterminadas; es decir, que se desarrollarían según la voluntad y elección de la persona, y no tanto por una obediencia a necesidades e impulsos (Sotelo, 2011).

Esta corriente postula además que la motivación de logro tiene una inclinación natural hacia la asimilación, alcance del dominio, interés

espontáneo y exploración necesarias para un desarrollo óptimo de la facultad cognitiva. Los autores estudiarían las condiciones en las que la Motivación de logro se estimula y sostiene, o bien se evita y disminuye (Ryan y Deci, 2000).

Para que la Motivación de logro se desarrolle en buenos términos, necesita de un ambiente que pueda satisfacer tres necesidades básicas; estas ya se mencionan en un párrafo anterior. La primera necesidad es la de competencia. El contexto debe ayudar a la persona a ejercitar las habilidades que le permitan lograr sus metas, y mejorarlas. La segunda necesidad es la de autonomía, donde el individuo debe tener la capacidad de tomar sus propias decisiones hacia el éxito. Y finalmente está la decisión de la correspondencia, donde el sujeto se perciba entre pares que le ayuden a conseguir los objetivos deseados (Ryan y Deci, 2000; Sotelo, 2011).

Estas tres necesidades deben ser saciadas de manera integral por el contexto. Se debe contar con la presencia de todas para el pleno desarrollo de la Motivación de logro, y para que este tenga una determinación funcional con otras motivaciones extrínsecas. Pero, sobre todo, la persona debe tener una autopercepción como alguien autónomo (Ryan y Deci, 2000).

Si bien estas teorías cubren buena parte de lo que es la motivación de logro, para la presente investigación se optará por la teoría de Autodeterminación. Esta se encuentra conformada por cinco miniteorías que en conjunto explicarían de diferentes ángulos la aplicación de la concepción de Deci y Ryan. Cada una de ellas también fue desarrollada para explicar la motivación según los fenómenos que iban surgiendo en laboratorio. Cada una de ellas se tomará en cuenta para el desarrollo del presente estudio. Estas son (Moreno y Martínez, 2006; Sotelo, 2011):

1. Teoría de Evaluación Cognitiva (CET): Donde se explica el impacto del ambiente en los procesos intrínsecos de la persona, como la Motivación de logro. Por lo que se estudian factores

como recompensas, controles interpersonales y ego-intervenciones.

2. Teoría de Integración de Organismos (OIT): Que pone énfasis en la motivación extrínseca del sujeto en sus diversas formas, propiedades, determinantes y consecuencias.
3. Teoría de Orientaciones de Causalidad (COT): En esta se describe las diferencias que hay entre personas en su formación individual según su cultura y entorno.
4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT): Relaciona las necesidades psicológicas básicas con la salud y bienestar psicológico.
5. Teoría del Objetivo Contenido (GCT): Analiza los objetivos que la persona se plantea según su naturaleza intrínseca y extrínseca; y como estas impactan en la motivación y el bienestar del sujeto.

El trabajo en desarrollo pone énfasis en la unión y sinergia que se emplea entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas; que viene a ser la parte novedosa de la teoría en cuestión. Esto es, el impacto que lo externo al sujeto tiene en el interno del mismo. Así se comprobó que los contextos sociales interfieren en el desarrollo de la personalidad y en el saciar de sus necesidades en el proceso. Las actividades y tareas que la persona realiza, ayudan en el desarrollo de la autonomía, competencia y relaciones sociales, generando mayor autodeterminación en el sujeto. De lo contrario, los contextos donde hay factores que inhiben la iniciativa y responsabilidad de los sujetos generarían angustia, psicopatología y nula autodeterminación (Ryan y Deci, 2000; García-Calvo et. al., 2011).

2.2.3 Motivación de logro en el ambiente académico

La motivación de logro vendría a ser una motivación intrínseca. Y en el ámbito académico dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que el alumno se proponga. Dependiendo del grado de motivación de logro que se desarrolle, habrá mayor disposición a aprender y continuar haciéndolo por sí solo; para así lograr un crecimiento educativo y personal (Yactayo-Cornejo, 2010). Por ejemplo,

los alumnos con alta motivación de logro tienen una tendencia a rendir mejor que aquellos que tienen una motivación de logro bajo (Thornberry, 2003). No solamente esto, sino que optarán por tareas moderadamente desafiantes, en comparación con los otros alumnos. Así mismo la persistencia se presenta de manera elevada en las personas con la motivación de logro alta. Buscan menos apoyo en las demás personas, optando por actividades independientes (Naranjo, 2009)

La especificación del efecto de la motivación de logro dentro del ámbito académico se titula motivación de logro académico; esta vendría a ser el conjunto de procesos implicados en el empuje y dirección de la ejecución exitosa y competitiva de una meta u objetivo académico reconocido socialmente (Yactayo-Cornejo, 2010). Esta motivación se manifiesta en metas de aprendizaje centradas en la tarea o dominio de alguna habilidad. El estudiante buscaría la manera de aumentar su aprendizaje y capacidades. Según Barbera y Molero (1996) las razones por las que un alumno desarrollaría la motivación de logro académico son: metas realistas de largo plazo, percepción de las metas como instrumentos y no fines, perseverancia, innovación, búsqueda de retroalimentación, análisis de los resultados positivos, responsables de sus acciones y un apego a los criterios de excelencia (Barbero y Molero, 1996, citado de Yactayo-Cornejo, 2010; Naranjo, 2009).

Enfocando más en el lado social y económico, se indicaría que son los padres, el colegio y los compañeros quienes influyen en la elección de metas del alumno (Escartí (1994), cit. por Yactayo - Cornejo, 2010). Es por esto que los colegios deberían tener mayor cuidado en el mensaje que se da acerca del éxito y el fracaso. Teniendo en cuenta que no todos los alumnos provienen de la misma cultura y que no todos siguen las mismas metas (Núñez, 2009). Entre más deficiencias tiene el colegio y el ambiente vivencial que tiene el sujeto, más básicas serán sus necesidades y su enfoque hacia el logro será menos altruista y autorrealizante (Chávez et. al., 2012; Thornberry, 2003).

Habiendo observado las distintas influencias que tiene tanto el ambiente como el proceso interno del sujeto sobre la motivación de logro académico (Naranjo, 2009), se podrían indicar ciertas acciones que el colegio y los padres deberían seguir para desarrollar una motivación de logro más auténtica y fuerte (García, 2015). Como por ejemplo ayudar al alumno a descubrir y confiar en sus capacidades y habilidades, fomentar el reconocer la importancia de las actividades educativas y del aprendizaje en general, favorecer la autoestima y autoeficacia del niño, permisión de expresión emocional frente a dificultades y victorias, eliminar castigos y amenazas de la relación padre-hijo por motivos académicos. Así como el desarrollo de la experiencia de independencia en sus acciones. Pero sobre todo, hacerle entender que su valor no yace en el rendimiento académico, que sus habilidades son cambiantes y que el amor que podría tener no depende de nada, ni de sus notas (Tirado et al., 2011).

2.2.3.1 Motivación de logro en el ambiente académico peruano

A pesar de haber mejorado con los años (OECD, 2013), la constante situación negativa de la educación en el país, se traduce en: mala calidad docente, ambientes que no incentivan el estudio y, por ende, una desmotivación hacia la excelencia académica (OECD, 2016; Wetzell, 2009). Esto hace que se genere un círculo vicioso, donde el estudiante no tendría un buen resultado en el colegio por no estar motivado para estudiar; porque no encuentra en su realidad la ayuda necesaria para tener un mejor rendimiento (Centeno, 2008; OECD, 2013).

Este fenómeno, se podría entender de una forma más específica gracias a la teoría de la Autorregulación de Ryan y Deci (2000). Dicha perspectiva, sostendría que el estudiante peruano se podría estar percibiendo como un individuo inserto en situaciones insatisfactorias; por lo que su motivación de logro académico se vería afectada negativamente (Moreno y Martínez, 2006). Esto se debe a que sus necesidades básicas y sociales, así como los recursos materiales, amigos y la familia, no estarían siendo saciados correctamente (Acha, 2014;

Orbegoso, 2016; Ryan y Deci, 2000). Sucede que, por el contrario, si este alumno se percibiese en contextos positivos, se observaría a sí mismo con suficiente autonomía, competencia y socialización para poder superar cualquier reto (Quispe, 2014).

Esto se traduce en la situación peruana, como una falta de interés por el alumno en seguir con sus estudios. Percibiendo el colegio como una obligación, más que una oportunidad de crecimiento integral (Moreno y Martínez, 2006). Esto a su vez, se traduce en una mala adaptación del estudiante al sistema escolar. Esta presión, sea por parte de sus padres o profesores, no se concretiza en un rendimiento académico positivo; por lo contrario hace que el alumno enfoque su motivación en metas a corto plazo ajenas a su educación. Generándose así, el ya mencionado círculo vicioso (Acha, 2014; Orbegoso, 2016). Esto, de forma estadística, se observa finalmente en las evaluaciones internacionales del Perú (Barrientos, 2011; OECD, 2016).

Aun así, a lo largo de los años los alumnos a nivel internacional y nacional han logrado adaptarse de forma exitosa al uso de la tecnología y la información (Zavaleta, 2016). Estos medios, no solo fueron utilizados por los docentes incentivar el estudio en los jóvenes; los pupilos mismos lograron cambiar de autoperspectiva frente al mundo y la comunicación; estas se especificarán más adelante (Buendía, 2017). Cambio que afecta a todas las áreas de la vida del estudiante (Alárcon, Ramirez y Vilchez, 2014; Zavaleta, 2016). Y sucederá que, entre más pasen los años y su conocimiento de la tecnología crezca, el adolescente se convertirá en un individuo distinto; y por ende requerirá diferentes métodos de enseñanza (Alárcon, Ramirez y Vilchez, 2014).

2.3 Motivación de Logro en la Adolescencia:

El ser humano está en constante crecimiento y cambio (Silva, 2006). Cada etapa en la que se encuentra, conoce algo nuevo de sí mismo, y también nuevos retos a los que se debe enfrentar. La etapa de la adolescencia, comprendida normalmente entre los 12 a los 19 años de edad (Madrigales, 2012), no es exenta a esto. En su definición más reconocida, se indica que es una etapa de transición entre la niñez

y la adultez, entre el ser irresponsable y responsable (Madrigales, 2012; Vásquez, 2009). Pasando por distintos procesos tanto a nivel biológico, psicológico, como social (Madrigales, 2012).

A nivel biológico, la adolescencia es una etapa donde se genera la identidad sexual, el fin del desarrollo de los órganos sexuales y el alcance progresivo de la presencia hormonal en el cuerpo (Fernández, 2005; Madrigales, 2012). Es entonces que experimenta muchos impulsos emocionales que terminan rigiendo sus comportamientos (Madrigales, 2012; Vásquez, 2009). Asimismo, existen cambios en el ambiente del sujeto. La familia, que fue modelo de sociedad, queda a un segundo plano. Los pares se vuelven las personas más importantes en la vida del adolescente. Aquí se cuestionan los valores sociales y se aprende a relacionarse tanto a nivel amical como sexual. Conociendo así sus roles por parte de su familia, y tomando nuevos roles en la sociedad. Conformando una nueva identidad (Fernández, 2005; Madrigales, 2012).

A nivel psicológico, existe el desarrollo de la metacognición. Es decir, la capacidad de reconocer que el individuo piensa, saber cuándo está pensando y reflexionar al respecto (Madrigales, 2012). Esto genera en el sujeto, momentos de cambios radicales en su personalidad y en sus valores (Fernández, 2005; Madrigales, 2012). Se compara con el mundo exterior y se cuestiona su porvenir. Esto le genera, a su vez, desbalances emocionales (Madrigales, 2012). Para llegar a este nivel, el cerebro debió desarrollarse lo suficiente para generar conjeturas complejas sobre sí mismo y los demás. Es la etapa donde se da los cambios más complejos a nivel cognitivo. Donde los esquemas construidos durante la niñez se ponen a prueba (Fernández, 2005).

Uno de estos cambios complejos sucede con respecto a la motivación de logro (Velga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015; Yactayo, 2010); ya que el adolescente cambia sus perspectivas sobre la motivación en sí y sobre aquello a lo que está motivado. Rubble (1984), indicaba que el sujeto es educado por la familia para comprender qué es el mundo y qué es lo que el individuo necesita para estar en las óptimas condiciones (Hernández y Contreras, 2005). Específicamente en cuanto al concepto de “logro”, la familia influye en su gran mayoría cuando el sujeto es niño. Entonces la persona crecerá entendiendo qué

insumos o metas se deben cumplir para entenderse como una persona con “logros” concretos (Fernández, 2005; Madrigales, 2012; Rubble, 1984).

Entonces, si entendemos que los adolescentes pasan por un proceso de cambios de valores, en su mayoría porque cuestionan los otorgados por sus padres, comprendemos que el concepto de “logro” desarrollado en la infancia cambiará también. Sucede que los adolescentes contemplan a sus pares como fuentes de esquemas y valores nuevos (Rubble, 1984). La síntesis de lo enseñado por los padres y los alumnos generarán en el individuo la persecución de nuevas metas porque habrá a su vez nuevas necesidades. En específico, en estos años evolutivos habrá gran necesidad de afiliación; es decir, ser aceptados por sus amigos (Cano, 2009; Hernández y Contreras, 2005; Naranjo, 2009; Tapia, 1992; Wetzell, 2009; Yactayo, 2010).

Esto no es inverosímil, impacta en las demás áreas del desarrollo educativo. En lo que compete en esta investigación, es en su rendimiento académico y su experiencia afectiva en el colegio lo que cambia radicalmente (Yactayo, 2010). Investigaciones como la de Cano (2009) y Sachun (2017) indican que en esta etapa los colegios piensan que los adolescentes son desmotivados por naturaleza. Que no se esfuerzan por tener buenas notas como lo hacían en primaria. Pero están equivocados, los jóvenes de secundaria no han perdido la motivación de logro académico, han cambiado de necesidades. Por ende, han cambiado de motivos por los cuales trabajar y avanzar (Cano, 2009; Hernández y Contreras, 2005; Tapia, 1992).

La necesidad de sentirse parte de un grupo de pares es producto y al mismo tiempo origen de muchos cambios biológicos y sociales con el fin de desarrollar una identidad (Wetzell, 2009). Por ejemplo, a nivel sexual el sujeto experimenta la necesidad de un compañero o compañera quien no solo le ayude a contrarrestar el sentimiento de soledad, sino que pueda experimentar las diferentes sensaciones hormonales y corpóreas. A la vez, el ser aceptado por amigos le da la sensación de seguridad; ya que los esquemas con los que ve el mundo son reafirmados por su “sociedad” (Fernández, 2005; Madrigales, 2012; Mercado, 2010; Naranjo, 2009).

Las necesidades sociales se reflejan en el uso de la tecnología; las redes sociales y su importancia como medio de comunicación con las demás personas incrementaron en importancia en las últimas dos décadas. Facebook, Twitter y Whastapp son unos cuantos ejemplo de programas tecnológicos que conectan al adolescente con el mundo, generándoles una sensación de pertenencia global. Desde sus primeros años de uso a principios del siglo, su importancia no había sido tanta como ahora (Saravia, 2012).

Hernández y Contreras (2005) y Tapia (1992) apuntan que esta disminución de motivaciones en lo académico por parte del adolescente es debido al cambio de prioridades. Se genera porque el colegio es un ambiente donde se le exige al individuo ser competitivo (González y Martín, 2016). Es decir, que el sujeto debe constantemente compararse con el otro y poner su valor como persona en sus calificaciones (Cano, 2009). Quien tiene la mejor calificación le irá mejor, y este concepto no está en armonía con los nuevos esquemas que el joven construyó (Zamora, 2013). Mientras el colegio tradicional regula al adolescente a parecerse más a sus compañeros de clase mediante uniformes y reglas generales, el estudiante buscará rebelarse frente a esto y refugiarse más en sus amigos para fortalecer y desarrollar su identidad (Velga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015). Toda aquella característica que lo haga diferenciarse de los demás, pero que lo hagan valioso, será anhelada por el adolescente (Cano, 2009; Mercado, 2010).

Frente a esto, los investigadores sugieren cambios a los institutos pedagógicos para poder desarrollar la motivación de logro académico de los adolescentes. Ya que, si bien hay que respetar la naturaleza del adolescente, también es real que necesitan ser educados y guiados hacia la adultez (Osorio, 2014). En primer lugar, comprender que los niños de hoy serán futuros adolescentes. Por lo que es importante que la estructura del colegio sea más flexible, adaptándose a todas las edades; no solo en el contenido de la enseñanza sino en la forma en la que se enseña (Tapia, 1992; Zamora, 2013). Por ende en la adolescencia, y como segunda sugerencia por parte de los investigadores, es necesario pasar el énfasis del contenido de las enseñanzas al desarrollo de pensamiento crítico, afrontamiento al fracaso y a la autorregulación emocional y conductual (González y Martín, 2016; Tapia, 1992).

En tercer lugar, se recomienda no impulsar la competitividad entre los alumnos, sino en desarrollar un autoconocimiento sobre las estrategias de aprendizaje de ellos mismos y comprender que lo importante es crecer como persona y no ser mejores que otros (González y Martín, 2016; Osorio, 2014; Tapia, 1992; Zamora, 2013). Como cuarta recomendación, los investigadores indican que lo enseñado debe tener una relación clara con las necesidades inmediatas y de largo plazo. Los adolescentes necesitan ver que lo que aprenden es útil tanto para conseguir un buen trabajo después, como para que tengan éxito en su vida social (Tapia 1992; Zamora, 2013). Por último, es necesario tener un programa de orientación vocacional desde el inicio de la secundaria. Esto para que el alumno tenga más en claro a dónde se dirige su carrera y por ende poner medios más concretos y concisos para lograrlo (Tapia, 1992). Para que su futuro sea visto como algo real, y no un constructo social imaginario (Osorio, 2014).

CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivos

Obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003). Así también, estimar la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas al aplicar dicha prueba usando el Coeficiente Omega (ω).

3.2 Definición de variables

Thornberry, usando la definición de McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953), definió la motivación de logro académica como una motivación que mueve a las personas a conducir sus esfuerzos y acciones hacia el desempeño exitoso que satisfaga el estándar académico de excelencia (Thornberry, 2003).

Operacionalmente se puede entender como el resultado de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba Motivación de Logro Académico. La prueba divide el nivel de motivación de logro académico entre: bajo (menor a 32 puntos), moderado (32 a 37 puntos) y alto (38 puntos a más) (Thornberry, 2003).

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

El alcance del trabajo fue psicométrico descriptivo ya que el objetivo del trabajo es conocer las propiedades psicométricas actuales de la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003) (Alarcón, 2008).

Asimismo, se recolectó la información en un tiempo único, se describió las variables sin manipularlas, y se analizó su validez y confiabilidad. Es por esto que el proceso se desarrolló con un diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.2 Participantes

Se optó por estudiar a los alumnos de quinto de secundaria porque su densidad poblacional es importante y tienen notorio impacto en la economía y estructura de la sociedad de Lima. En el 2016 un poco más del 50% de los hogares peruanos tenía presencia de personas menores de 18 años. De los cuales la mitad pertenece a la capital. El 84% de estos pertenece a la secundaria y el 31.5% están dentro de la población económicamente activa (INEI, 2016).

Por otro lado, se buscó modelos de investigaciones donde se indique un tamaño mínimo de la muestra. Sin embargo, no se ha encontrado hasta el momento estudios previos que contemplen la validez de una prueba que mida la motivación de logro académico. Por lo que se optó por revisar validaciones hechas en el Perú (Abugattas, 2016; Aliaga, 2002; Álvarez, 2018; Olivera, et. al., 2013).

Aun así, se siguió la conclusión de MacCallum, Widaman, Zhang y Hong (1999) en su experimento Monte Carlo; con respecto a la recuperación adecuada de la estructura factorial poblacional con variables continuas. Dichas conclusiones dependen de las comunalidades obtenidas en el análisis de datos. Sin embargo, en la investigación realizada por Thornberry (2003), no se reporta dicha información sobre su instrumento.

La única información que se tiene con respecto a este tema, es la cantidad de variables por factor de la prueba. Son tres factores: Acciones orientadas al logro que contiene 15 variables, Aspiraciones al logro tiene 6 variables y

Pensamientos orientadas al logro tiene 5 variables. Sabiendo que no tenemos la medida de las comunalidades, y la cantidad de variables por factor son muy heterogéneas entre sí, se optó por la cantidad más bajas de variables entre los tres factores, que es 5. Según dichos autores, bajo estos parámetros, se necesitan más de 300 (MacCallum, Widaman, Zhang y Hong, 1999).

El procedimiento de muestreo fue no probabilístico por conveniencia por la facilidad de llegada a los participantes (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). La población estuvo comprendida por jóvenes pertenecientes al quinto año de secundaria de colegios de Lima. Específicamente de colegios católicos porque el Perú, sea por su historia, tradición folclórica o actividades actuales, es mayoritariamente perteneciente a esta religión (Coasaca, 2012; Ibérico, 2017; Mujica, 2000; Osorio, 2013; Revilla, 2013). Esto se refleja en los estadísticos, que indican que para el 2007 el 85% de la población pertenecía a dicha fe. Por otro lado, en el 2012 el país sería el noveno más religioso del mundo (Win Gallup International, cit. por El Comercio, 2012). Además, en el 2015 el 76% de la población encuestada por Vox Populi, indicaba que el catolicismo tiene mucha importancia en la población (Vox Populi, 2015).

Se evaluaron a 301 estudiantes de quinto de secundaria pertenecientes a cuatro colegios católicos de sectores socioeconómicos distintos. La muestra proviene de un colegio del distrito de San Juan de Lurigancho, uno de Ate Vitarte y finalmente dos de La Molina. La mayoría de los alumnos en general tuvieron 16 años de edad, seguidos por los alumnos que tenían 17 años de edad (Ver Tabla 2). La mitad de la muestra analizada fueron hombres y la mayoría de los estudiantes nacieron en Lima.

La mayoría de los encuestados analizados viven en la Zona 7 de la categorización de la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado (APEIM). Es decir, que vive en algún distrito de estrato alto socioeconómico. Estos son: Miraflores, San Isidro, San Borja, Surco o La Molina. Seguidos por un grupo grande que vive en la Zona 5 de la categorización del APEIM, que corresponde a distritos de un estrato socioeconómico bajo que son: Ate Vitarte, Chaclacayo, Lurigancho, Santa Anita, San Luis y el Agustino (Ver Tabla 5) (Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados, 2016).

Tabla 1

Frecuencia y Porcentaje de pertenencia de alumnos a una institución educativa según el distrito en dónde se ubica.

Colegio	N	%
La Molina 1	49	16.30
La Molina 2	49	16.30
San Juan de Lurigancho	25	8.30
Ate Vitarte	178	59.10

N = 301

Tabla 2

Frecuencia y Porcentaje de edades.

Años	Frecuencia	Porcentaje
15	2	0.70
16	176	58.50
17	121	40.20
18	2	0.70

N = 301

Tabla 3

Frecuencia y Porcentaje de sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	152	50.50
Femenino	149	49.50

N = 301

Tabla 4

Frecuencia y Porcentaje del lugar de nacimiento de los alumnos.

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
Lima Metropolitana	264	87.71
Callao	2	0.67
Provincia	26	8.64
Extranjero	9	2.99

N = 301

Tabla 5

Frecuencia y Porcentaje del lugar de residencia de los alumnos.

Zonas	Frecuencia	Porcentaje
Zona 3 (San Juan de Lurigancho)	26	8.64
Zona 5 (Ate, Chaclacayo, Lurigancho, Santa Anita, San Luis, El Agustino)	89	29.57
Zona 7 (Miraflores, San isidro, San Borja, Surco, La Molina)	175	58.14
Otros Distritos	10	3.32
No respondió	1	0.33

N = 301

4.3 Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Encuesta Demográfica:

El instrumento fue construido para la presente investigación. Tiene como objetivo recolectar los datos demográficos de los participantes del estudio; así tener un control más ordenado en el análisis de datos. Su administración puede darse tanto grupal como individual. El tiempo de duración es entre 1 a 2 minutos. Está compuesto por 8 preguntas, 6 de ellas desarrolladas para que el participante escriba la respuesta, y 2 piden marcar la opción que más les represente.

Se le pide al usuario colocar el nombre del colegio al que pertenece, mas no su nombre ya que es anónima. Se pregunta por la fecha de la aplicación de la encuesta, la fecha de nacimiento del individuo y la edad del mismo. Así también

se le solicita identificar su sexo, si es hombre o mujer. A su vez, se le pregunta en qué año escolar se encuentra cursando. Finalmente, el estudiante debe indicar el lugar de nacimiento mediante cinco opciones para marcar (*Lima Metropolitana, Lima-Provincia, Callao, Provincia (Especificar), Extranjero Especificar*). Asimismo, debe escribir el lugar de residencia actual.

4.3.2 Test de Motivación de Logro Académico realizada por Thornberry (Thornberry, 2003):

Su administración puede darse tanto grupal como individual. Se calcula que la duración del test es de 15 a 20 minutos y que los estudiantes a partir de los 13 años son aptos para desarrollarlo. Está compuesto por 33 ítems organizados en dos escalas: la primera es de Motivación de logro académico compuesta por 25 ítems, y la segunda por Deseabilidad social compuesta por 8 ítems (Thornberry, 2003; Yactayo-Cornejo, 2010).

La forma de contestar la prueba es mediante Likert cuyo rango de calificación varía de 0 (*nunca*) a 2 (*siempre*). Los valores de cada una de las opciones dependerán de si los ítems son inversos. Los ítems normales tienen el sistema de puntuación antes mencionada. Mientras que los ítems 7, 10, 11 y 15, al ser inversos, cambia el rango de calificación contrariamente de 0 (*siempre*) a 2 (*nunca*) (Yactayo-Cornejo, 2010).

Se suman las puntuaciones directas y mientras más alta la suma, mayor motivación de logro académico. Se estableció que si el alumno tiene un puntaje menor o igual a 32 se considera que tiene una motivación de logro baja. Puntajes entre 33 a 37 vendría a ser una motivación promedio. Y puntajes igual o más a 38 se interpretaría como motivación de logro académico alto (Thornberry, 2003; Yactayo-Cornejo, 2010). Que la prueba trabaje solo con la puntuación directa ayuda a la investigación en la sección de estadística correlacional; esto debido a que los puntajes en bruto generan mayor variabilidad, lo que hace de la correlación más precisa (Field, 2009; Salvarrey, 2000).

La escala de motivación de logro académica está conformada por tres factores. Acciones orientadas al logro es el primer factor y está comprendido por 14 ítems dentro del test. El segundo factor es Aspiraciones de logro representado por seis ítems dentro de la prueba dicha. Finalmente, Pensamientos orientados al

logro es el tercer factor, representado por cinco ítems (Thornberry, 2003; Yactayo-Cornejo, 2010).

Para llegar a dicha estructura de tres factores se realizó un análisis factorial exploratorio aplicando una rotación varimax. El primer factor señalado por el procedimiento presenta un porcentaje de varianza de 20.60%, el segundo factor un porcentaje de varianza de 8.10% y el tercer factor un 6.30% de porcentaje de varianza; siendo entonces el primer factor aquel que explica la mayor cantidad de varianza obtenida en el resultado (Thornberry, 2003).

Se halló que los ítems 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 29 y 32 formaban el primer factor, estos miden las conductas o acciones orientadas al logro. Razón por la que el primer factor se le denominó Acciones orientadas al logro. Los ítems 1, 2, 13, 16, 21 y 31 conformaban el segundo factor, y medían el deseo o aspiración de la obtención del éxito; por lo que denominaron al factor Aspiraciones de logro. Finalmente, el tercer factor estaba compuesto por los ítems 3, 8, 14, 18 y 27; que medían los pensamientos de un sujeto acerca del logro. Por lo que llamaron al tercer factor Pensamientos orientados al logro (Thornberry, 2003).

En la segunda escala se mide la Deseabilidad social. Cuando el sujeto puntúa ocho puntos a más, se deshecha el test. Sus ítems de orden normal son: 6, 17, 23 y 30; mientras que sus ítems inversos son: 4, 11, 25 y 33. Los baremos están realizados bajo la muestra. Sus materiales son los cuestionarios, plantillas de corrección y baremos (Thornberry, 2003; Yactayo-Cornejo, 2010).

Por otro lado, se logró evidenciar la confiabilidad mediante el estadístico de Alpha de Cronbach obteniendo puntajes aceptables (Thornberry, 2003):

Tabla 6

Coefficiente Alpha de Cronbach de los factores de la escala de motivación de logro académica y la escala de Deseabilidad social.

Factores/Escala	Alpha de Cronbach
Acciones Orientadas al Logro	.79
Pensamientos Orientadas al Logro	.66
Aspiraciones Orientadas al Logro	.63
Deseabilidad social	.82

Fuente: Test Motivación de Logro Académico aplicada por Thornberry a los alumnos matriculados de un colegio privado y un colegio público de Lima en el 2001.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

Se procedió a obtener el permiso de evaluación de las cuatro entidades escolares. A través del departamento de psicología de cada institución, el director de cada colegio otorgó el permiso respectivo. A cada director se le informó de qué universidad proviene la investigación, el título de la misma, su objetivo, el tiempo requerido para llevarlo a cabo en cada salón y los materiales que se utilizarían. Se respetó todo procedimiento para la obtención de los permisos y la aplicación del test. Los cuatro colegios decidieron colaborar.

Habiendo obtenido los permisos, se evaluó a los alumnos utilizando el instrumento. En primer lugar se presentó al investigador, se explicó el objetivo de la investigación y se leyó el contenido del consentimiento informado (Véase Anexo 3). Se informó que si el alumno no quería participar de la evaluación estaba en libertad no hacerlo. En el caso de querer colaborar lo primero que se le pidió hacer fue firmar el consentimiento informado. Acto seguido se indicó llenar la encuesta demográfica, indicando que el procedimiento es anónimo por lo que no era permitido poner su nombre en ningún momento.

A continuación, se explicó cómo desarrollar el test “Motivación de Logro Académico”. Se indicó además que cualquier pregunta el alumno tendría que levantar la mano y el investigador se acercaría a solucionarla. Si bien cada salón tuvo su propio tiempo de desarrollo de ambos test, el promedio de tiempo por salón fue de 15 a 20 minutos para poder contestar la prueba, que fue lo esperado.

Primero se recolectó la información de uno de los colegios de La Molina, le siguió el colegio de San Juan de Lurigancho, para luego trabajar con el colegio de Ate Vitarte y finalmente se recolectó información del segundo colegio de La Molina. Tomada la información se realizó el análisis de datos respectivos.



CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Análisis de la estructura factorial de la prueba Motivación de Logro Académico (2003):

Según la investigación realizada por Thornberry (2003), la Motivación de Logro Académica está estructurada por tres factores: Acciones orientadas al logro académico, Pensamientos orientados al logro académico y Aspiraciones de logro académico. Por este motivo, se decidió efectuar el análisis factorial reduciendo las variables a tres factores.

Para el análisis factorial de los ítems se trabajó con una matriz de correlaciones policóricas, ya que los reactivos pertenecen a una escala ordinal por presentarse en un formato tipo Likert (Dominguez, 2014; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Esto debido a que un análisis factorial con matriz de correlación de Pearson daría resultados que dependen más del grado de dificultad o endosamiento del ítem, que del constructo del mismo. Es decir, se perdería información relevante en cuanto el peso factorial de los reactivos (Brown, 2006; Dominguez, 2014; Gavira, 1990; McDonald, 1999; McDonald y Alhawat, 1974).

Asimismo, se desarrolló el análisis factorial con el método ULS, ya que no necesita una estimación inicial de las comunalidades y es computacionalmente eficiente, minimizandola suma de los cuadrados de las diferencias entre las correlaciones de los ítems. (Ferrando y Aguiano-Carrasco, 2010). Además, recupera mucho mejor los parámetros poblacionales de la muestra medida (Knol y Berger, 1991).

Al momento de elegir el criterio para definir el número de factores, se decidió utilizar el análisis paralelo. Este permite tener autovalores en cada factor de manera más objetiva (Frías-Navarro y Pascual, 2012). En general, este tipo de análisis es considerado eficaz para dar con el número adecuado de factores en variables ordinales (López, Pérez y Ramos, 2008).

Dentro de los resultados del análisis factorial realizado, el estadístico de esfericidad de Bartlett fue de 1596.6, los grados de libertad fueron de 171, y también se obtuvo una significancia de .001. Asimismo, se obtuvo un valor de .82 en el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Todo esto indicaría que la matriz

de correlación utilizada contiene relaciones entre variables que podrían ser explicadas por un número reducido de factores (Field, 2009).

El análisis factorial dio como resultado que los pesos factoriales tendrían correlaciones más fuertes entre los reactivos si se eliminan ciertos ítems y se estructura la prueba en dos factores, en vez de 3 como se sugirió originalmente (Thornberry, 2003). Se sugiere eliminar los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33 ya que sus pesos factoriales eran muy bajas (menos de .30).

Tras este resultado, se decidió aplicar el análisis factorial de nuevo forzando la solución a 2 factores. Se tomó en cuenta los mismos estándares que el primer análisis, obteniéndose un mejor ordenamiento de los ítems en los factores correspondientes

En esta ocasión, los ítems que se sugieren eliminar son el 2, 7, 10, 11, 15, 20 y 22. Por otro lado, los resultados nuevamente indican que es más útil organizar la prueba en solo 2 factores en vez de 3, como propone la creadora de la prueba (Thornberry, 2003).

Tabla 7

Resultados del segundo análisis factorial, forzando la solución a 2 factores, con eliminación de ítem y método ULS.

Ítems	Factor 1	Factor 2
1		.53
3	.57	
5	.68	
8	.55	
9		.45
12	.51	
13		1.02
14		.70
16	.49	
18		.71
19	.68	
21		.59
24	.69	
26		.33
27	.44	
28	.43	
29		.51
31		.31
32		.51

N = 301

Sin embargo, el ítem 13 obtuvo un peso factorial de 1.02, que se redondea a 1. Esto quiere decir que este ítem tiene el peso factorial demasiado alto, que supera la unidad. Estos tipos de casos, como cuando se encuentran varianzas negativas, se le denominan “Casos Heywood”, y es uno de los fenómenos más comunes al momento de realizar un análisis factorial (Kolenikov y Bollen, 2012; Rindskopf, 1984).

Para descartar que este dato sea engañoso, se optó por cambiar de metodología en el análisis factorial. Se decidió usar la metodología MRFA ya que, si bien sobreestima las comunalidades, es útil para eliminar los casos Heywood. Además, es una metodología sugerida para las correlaciones policóricas como la de estos resultados (Timmeman y Lorenzo-Seva, 2011; Socan, 2003).

Al momento de correr el análisis factorial eliminando los ítems sugeridos, indicando que son dos factores y utilizando la metodología MRFA, tenemos la siguiente estructura factorial:

Tabla 8

Resultados del análisis factorial forzando la solución a 2 factores, eliminando ítems y usando el método MRFA.

Ítems	Factor 1	Factor 2
1		.62
3	.63	
5	.82	
8	.62	
9		.51
12	.62	
13		.99
14		.82
16	.53	
18		.80
19	.71	
21		.68
24	.80	
26		.39
27	.48	
28	.51	
29		.56
31		.39
32		.59

N = 301

Estos resultados difieren de la estructura original planteada por la autora de la prueba. Los ítems tendrían el siguiente nuevo orden:

Tabla 9

Nueva estructuración del Test Motivación de Logro Académico de Thornberry según los resultados del Análisis Factorial

Número de ítem	Contenido del ítem	Factor al que pertenece
1	En el futuro quisiera trabajar muy duro.	2
3	Creo que los demás piensas que yo estudio mucho.	1
5	Me gusta hacer mis tareas.	1
8	Creo que los profesores piensan que soy trabajador.	1
9	Cuando estoy haciendo algo que no me sale bien, sigo intentando por mucho tiempo hasta que me salga.	2
12	Cuando llego a mi casa después del colegio, prefiero hacer las tareas antes de ponerme a jugar.	1
13	Admiro a las personas que han logrado mucho en su trabajo.	2
14	Hago planes para mi futuro.	2
16	Estudio porque quiero sacarme la nota más alta.	1
18	Pienso sobre mi futuro en el largo plazo.	2
19	Me esfuerzo por obtener las mejores notas en la libreta.	1
21	Cuando me preocupo por las notas de mi libreta, estudio más.	2
24	Me gusta estudiar.	1
26	Al hacer las tareas me esfuerzo por mantener mi atención.	2
27	En mi casa, solo me siento tranquilo después de terminar las tareas.	1
28	Me gusta escuchar las clases.	1
29	Presto atención en clase.	2
31	Prefiero hacer un trabajo con un compañero con el que pueda estudiar, que uno con el que me divierta.	2
32	Cuando hago algo, trato de hacerlo de manera perfecto.	2

Para categorizar conceptualmente la nueva estructura obtenida se utilizó la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Esta expone que la motivación del sujeto depende de la relación entre el contexto social y la personalidad del individuo (Ryan y Deci, 2000; García-Calvo et. al., 2011).

Tomando esto en cuenta, se encontró en esta investigación que existe una tendencia hacia el contexto del individuo en el contenido de los ítems del factor 1. Por lo que se tomó la decisión de denominar a este nuevo factor como Contextos de la motivación de logro académico.

Por otro lado, el contenido del factor 2 tiende hacia los esquemas cognitivos del individuo y su personalidad. Por lo que se denominó a este nuevo factor como Esquemas de la motivación de logro académico.

5.2 Estimación de la confiabilidad de los factores encontrados en la estructura factorial:

Como se mencionó en el capítulo II del presente documento, se decidió usar el coeficiente Omega para estimar la confiabilidad de la prueba. No solo porque la naturaleza de las escalas y factores es precisamente ordinal, también porque dicho coeficiente es más sensible en la medición de los pesos factoriales y por tener mayor resistencia a las poblaciones heterogéneas. Asimismo no sobreestima la fiabilidad de la prueba (Salazar y Serpa, 2017; Ventura-León, 2018; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Al momento de aplicar el coeficiente a nivel general y a cada factor de la prueba se obtuvo que tanto la prueba en general como en cada uno de sus factores muestras estadísticas aceptables en su coeficiente omega, dando indicaciones de que la nueva estructura presenta signos de alta confiabilidad:

Tabla 10

Coefficiente Omega de Mcdonald de la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003) y los factores de la nueva estructura propuesta.

Escala/Factor	Coefficiente Omega de Mcdonald
Motivación de Logro Académico	.86
Contextos de la motivación de logro académico	.85
Esquemas de la motivación de logro académico	.87

N = 301

5.3 Análisis descriptivos de la estructura factorial:

Se aplicó un análisis descriptivo al test de Motivación de Logro Académico bajo la nueva estructura, con el objetivo de tener mayor información de los datos obtenidos en la aplicación de la prueba.

Se calculó la media de los valores, la desviación estándar, la simetría, kurtosis, el mínimo y el máximo de los puntajes obtenidos. Los resultados son los siguientes:

Tabla 11

Estadísticos descriptivos obtenidos de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003) y sus respectivos dos factores según la nueva estructura.

Factores/Escala	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Kurtosis	Mínimo	Máximo
Motivación de Logro Académica	22.99	5.80	-.26	-.16	6	38
Factor Contextos de la motivación de logro académico	8.96	3.48	.06	.01	0	18
Factor Esquemas de la motivación de logro académico	14.03	3.73	-1.29	1.69	0	20
N = 301						

Figura 1

Frecuencia de los puntajes obtenidos de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003)

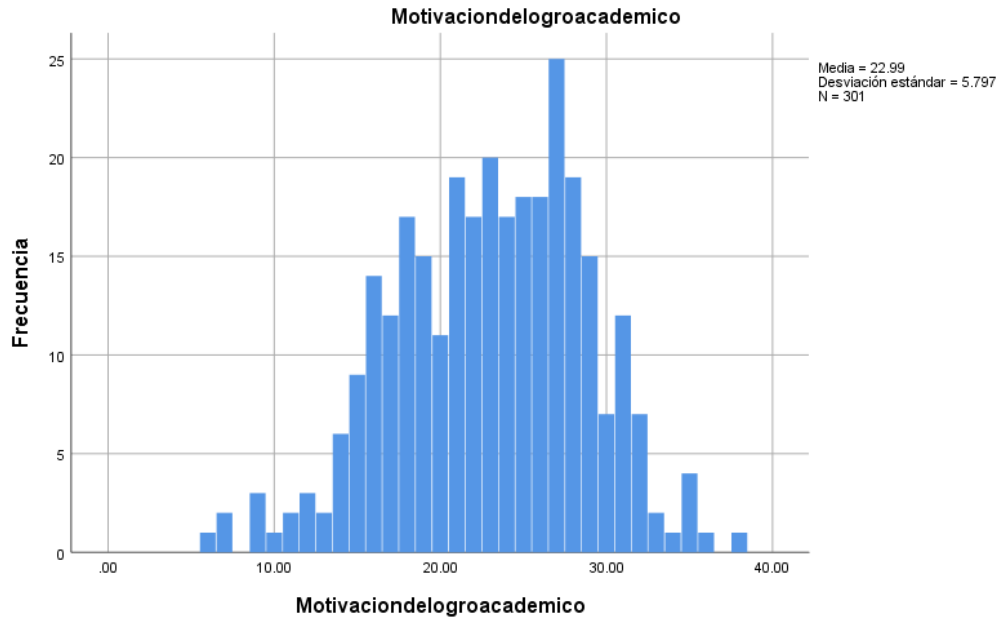


Figura 2

Frecuencia de los puntajes obtenidos del factor Contextos de la motivación de logro académico de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003)

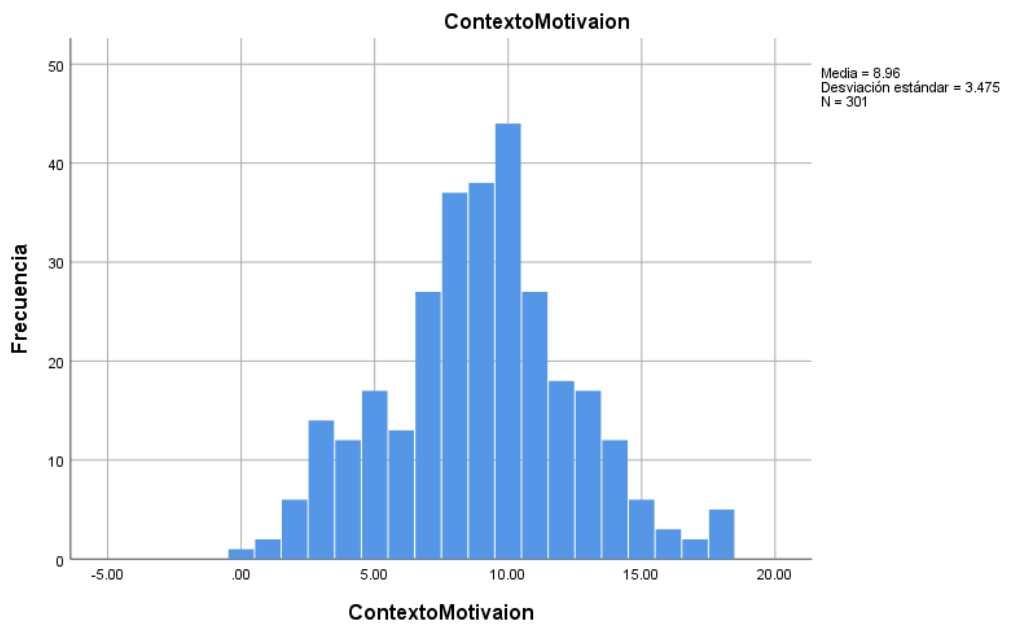
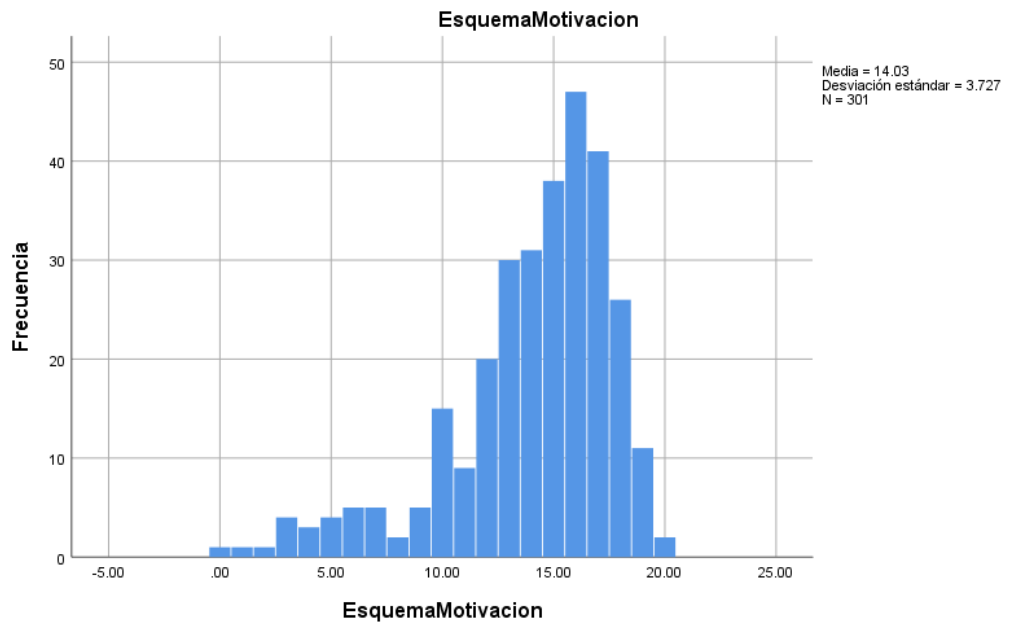


Figura 3

Frecuencia de los puntajes obtenidos del factor Esquemas de la motivación de logro académico de la prueba Motivación de Logro Académico de Thornberry (2003)



CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo evidenciar la validez vinculada a la estructura interna de la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003). Así también, estimar la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas al aplicar dicha prueba usando el Coeficiente Omega (ω). Los resultados, en general, muestran que las evidencias de validez y confiabilidad presentadas por Thornberry (2003) no son aplicables en la muestra de estudio utilizada en la presente investigación.

Al momento de aplicar el análisis factorial, se obtuvo como resultado que la prueba podría ser reorganizada en dos factores (Ver página 44 y Tablas 7 y 8). Se sugería además que se tendría que eliminar cantidad importante de ítems (Ver Página 44) con el motivo de tener mejores pesos factoriales. Al momento de realizar nuevamente el análisis factorial forzando la solución a 2 factores, se obtuvo mejores pesos factoriales, sugiriendo eliminar una menor cantidad de reactivos. Los ítems que finalmente fueron eliminados son el 2, 7, 10, 11, 15, 20 y 22. Por ende, esta vendría a ser una estructura diferente a la original, por lo tanto, la prueba no puede ser interpretada de la misma manera.

Al aplicar un nuevo análisis factorial, esta vez indicando que se deben ordenar en dos factores, se tuvieron mejores resultados (Ver táblas 7 y 8). No solo los pesos factoriales aumentaron, sino que se sugirió eliminar menos ítems.

Estos resultados generaron una nueva interrogante: si los resultados de Thornberry (2003) presentaban, en un inicio, estadísticos óptimos en cuanto su estructura y confiabilidad, ¿por qué en esta ocasión no ocurre lo mismo?

Dichas diferencias pueden deberse por la cantidad de años en que se demoró la actualización de la prueba; ya que la población objetivo pudo haber cambiado de contexto (González, 2007; Prieto y Delgado, 2010). Puesto que, desde el 2003, la realidad peruana y sus adolescentes cambiaron significativamente. El crecimiento del uso de la tecnología creó una nueva mentalidad y un nuevo lenguaje para ellos. Existe un cambio en la forma de observar al mundo de los alumnos en cada generación (Ver Capítulo II, sección 2.3) (Alárcon, Ramirez y Vilchez, 2014; Buendía, 2017; Zavaleta, 2016).

No solamente esto, sino que la muestra de entonces era menos heterogénea, ya que solo se aplicó en dos colegios; mientras que en este estudio se aplicó el test a una muestra más amplia de colegios y de distintos estratos socioeconómicos (Ver Capítulo II, sección 2.1.1). Esto es importante, ya que uno de los factores que afectan en la medición de la confiabilidad, es la variabilidad de los datos obtenidos (Prieto y Delgado, 2010).

Esto sucede porque a más variabilidad de la muestra, la covarianza entre los resultados de la medición y su media será mayores (Aragón, 2004; Meneses et. al., 2013). Generando así, un incremento en la confiabilidad de la prueba. Por el contrario, la población a la que se le aplicó la prueba en el 2003 no fue suficientemente grande como para dar datos variables. En consecuencia, el instrumento fue construido con una muestra determinada, ajustando la confiabilidad de su escala a las características de estos alumnos encuestados. Cuando se aplicó dicho ajuste a los alumnos de la presente investigación, las evidencias de validez y confiabilidad no fueron las mismas (Ver Tabla 7 y Tabla 8).

Los resultados, al indicar que se debe tener una estructura distinta, indica que debe haber una perspectiva teórica distinta en qué basarse. Thornberry (2003) creó su prueba en base las teorías y definiciones antiguas de la Motivación de logro académica. La nueva estructura sugerida debe tener un sustento teórico actual.

Es por esto que se optó por seguir la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Se pretendió rescatar el postulado de la teoría donde indica que el sujeto tiene un dinamismo permanente entre la personalidad y el contexto que lo rodea al momento de tomar decisiones (Ryan y Deci, 2000; García-Calvo et. al., 2011). Por ende, se acomodó los 2 factores resultantes en dicho orden. El factor 1 se le llamó Contexto de la motivación de logro académico mientras que al factor 2 se le denominó Esquemas de la motivación de logro académico.

Es decir, que mientras en un factor se pretende observar cómo el sujeto reacciona frente a su ambiente, según su motivación de logro académico, el otro factor pretende mostrar las perspectivas y actitudes que tiene el sujeto frente al logro y los desafíos. Aun así, se sugiere tener una revisión de jueces o expertos

para la corrección de la redacción de los ítems. Para redireccionar el sentido de las preguntas, sin perder su esencia.

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, la confiabilidad obtenida en los resultados carece de sustento si el análisis factorial indicó que no existen evidencias de validez en la prueba formulada por Thornberry (2003). Sin mencionar que Thornberry siguió la tendencia de usar el estadístico Alpha de Cronbach para hallar indicios de confiabilidad, a pesar de que sus variables respondían a una naturaleza ordinal y no de intervalo (Ver Capítulo II Sección 2.1.1).

El coeficiente Omega de McDonald fue la mejor opción para analizar la confiabilidad de la nueva estructura sugerida por el análisis factorial, ya que realiza el análisis de las correlaciones entre los datos en una manera más eficiente (Ventura-León, 2018; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

El resultado de la confiabilidad de la nueva estructura fue óptima, por lo que se podría indicar que la nueva organización de ítems es más eficaz. Sin embargo esto pudo haberse debido a que los ítems trabajados fueron menos en número, y por ende tenían una correlación entre ellos más fuerte.

Por ende, no se puede indicar que el nuevo orden es confiable. Como ya se mencionó, si se quiere generar una prueba más moderna del test de Thornberry (2003), se necesita de una nueva redacción de los ítems trabajados. Abriéndose la puerta a una nueva oportunidad de análisis de evidencia de validez y confiabilidad.

Frente a toda esta información se puede indicar que el presente trabajo logró responder a sus objetivos. Se realizó un análisis factorial a la prueba Motivación de Logro Académica de Thornberry (2003) así como la aplicación del estadístico del Alpha Ordinal. La prueba psicométrica carece de evidencias de validez. Por ende, sus resultados no pueden ser considerados como confiables.

Sin embargo, la presente investigación tuvo ciertas limitaciones a tomar en cuenta. El coeficiente Omega de McDonald también guarda ciertas limitaciones. En ciertas investigaciones se pudo notar que depende del tamaño de la muestra. Pero quizás la limitación más importante es que existen muy pocos

paquetes estadísticos que procesan eficazmente el coeficiente utilizado (Dominguez y Merino, 2017).

La Deseabilidad social de sus participantes fue muy alta debido a que eran adolescentes. Como se expuso en el marco teórico (Ver Capítulo II Sección 2.3), las personas entre 12 a 18 años no están motivadas a completar con éxito sus deberes académicos. Están más enfocados en la construcción de su identidad y en su vida social. Esto afecta en las respuestas que expresan frente a los reactivos de la prueba, ya que esta pretende medir cuánto el alumno está motivado a lograr las metas académicas, y los participantes del presente estudio están enfocados en otros objetivos.

Por otro lado, se estudió una muestra de Lima y no de otros lugares del país. Existe la tendencia de que las pruebas psicométricas nacionales estén construidas con participantes mayoritariamente provenientes de la capital del Perú. Sin embargo, se podrían obtener datos más variables y novedosos si se expande el territorio de donde los estudiantes provengan. Tanto la investigación de Thornberry (2003) como en la presente, no se tomó en cuenta la realidad de alumnos que habitan en provincia. Disminuyendo la cantidad de medición de la realidad con respecto a la Motivación de logro académico en los estudiantes de todo el país.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

- Las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna reportadas originalmente por Thornberry (2003), no siguen vigentes tras haber sido aplicada a alumnos de quinto de secundaria de colegios católicos de Lima en el 2017.
- Lo anterior implica que no se logró replicar a la estructura factorial reportada originalmente por la autora de la prueba.
- Varios de los ítems no correspondían a sus factores originales. Quedando en evidencia que el contenido de estos ya no representan del todo a los factores y escalas que suponían pertenecer.
- Por ello, se presenta una nueva estructura de dos factores, la cual se encentra sustentada en la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000).
- El Alpha de Cronbach, usado originalmente, no fue el estadístico adecuado dada la naturaleza ordinal de los datos. Por ello se utilizó el coeficiente Omega de Mcdonald, obteniendo índices de confiabilidad más altos que los originalmente reportados.

CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES

- No interpretar la prueba, según la estructura interna originalmente hallada por Thornberry (2003), en el caso de ser utilizada con poblaciones similares a las trabajadas en la presente investigación.
- En esos casos se recomienda interpretar la prueba según el modelo de dos factores propuesto, que se apoya en la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000).
- Realizar actualizaciones de las pruebas construidas en el Perú, mediante un proceso constante y progresivo de obtención de evidencias de validez y confiabilidad.
- Al momento de construir un instrumento nuevo, se sugiere incluir distintos contextos sociodemográficos para que los datos obtenidos sean más variables. Entre mayor sea la variabilidad, más precisas serán las pruebas de validación. Como por ejemplo, tener en cuenta en qué sectores de Lima viven los participantes de la muestra. O una muestra comprendida tanto por alumnos de Lima como alumnos de otros departamentos del Perú.
- la motivación de logro en los estudiantes del país, ya que conociendo más la realidad de dicha variable en el contexto escolar nacional, se podrá desarrollar soluciones más eficientes y objetivas contra la desmotivación de los alumnos frente a los retos académicos.

REFERENCIAS

- Acha, M. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad de Lima). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Abad, F., García, C., Gil, B., Olea, J., Ponsoda, V. y Revuelta, J. (2004). *Introducción a la psicometría, Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Abugattas, S. (2016). *Construcción y validación del test "Habilidades de interacción social" en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima* (Tesis de licenciatura, Universidad de Lima). Recuperado de <http://repositorio.ulima.edu.pe>.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.
- Alárcon, D., Ramírez, Q. y Vilchez, M. (2014). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su relación con el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes de la especialidad de Inglés-Francés, promoción 2011 de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2013* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe>.
- Aliaga, J. (2002). Elaboración y validación de una escala de motivación y estrategias de aprendizaje para escolares de quinto y sexto grado de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2) 28 – 42. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v05_n2/pdf/a02v5n2.pdf.
- Álvarez, L. (2018). Validación convergente de un auto informe de valores prototípicos del trastorno histriónico de la personalidad. *Revista de Psicología*, 36(1) 163 – 187. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/15613/pdf>.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council of Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.

- Arnau, J. (1979). *Motivación y conducta* (2ª ed.). Barcelona: Fontanela.
- Aragón, L. (2004). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4) 23 – 43. Recuperado de <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol7num4/Art3-2005-1.pdf>
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2016). *Niveles socioeconómicos*. Recuperado de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2016.pdf>
- Astorga, L. y Ojeda, S. (2009). *La motivación de logro y expectativas de vida en estudiantes de la licenciatura en psicología educativa de la U.P.N Ajusco* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/26059.pdf>.
- Ayala, K. y Maraví, A. (2016). *Percepción de los docentes de nivel primaria de una organización educativa privada de Lima sobre sus necesidades de formación para un buen desempeño* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7446>
- Barrientos, L. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de Ventanilla* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/275>.
- Bickman, L. y Rog, D. (2009). *Handbook of applied social research methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Buchner, A., Erdfelder, E., Faul, F., & Lang, A. (2014). G*Power (versión 3.1.9.2) [Software]. Recuperado de <http://www.gpower.hhu.de/>
- Buendía, G. (2017). *El conocimiento que tienen los niños de las TIC y su uso en un aula de cinco años* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9343>.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valdez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzman, R., y García-García, A. (noviembre, 2011). Inteligencia emocional

y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20(1) 29-37. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Caballero, R. (2013). *El “Buen Docente”: Estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de educación secundaria* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.

Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación deportiva de la Generalitat Valenciana* (Tesis de doctorado, Universitat de Valencia). Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15432/carratala.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Centeno, M. (2008). *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.

Chávez, H., Parra, A., Graterol, M., y Ruiz, R. (2012). *Influencia de los factores desmotivacionales al realizar las actividades escolares asignadas, que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes de 4to año, en el L.B “4 de Febrero”* (Tesis de maestría, Universidad Fermin Toro). Recuperado de https://www.academia.edu/3716960/Tesis_final_terminada.

Cano, G. (2009). *Cuestionario sobre Motivación Lectora en una experiencia de Plan Lector* (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://cpal.edu.pe/uploads/biblioteca/recursos-electronicos-pdf/3-cano-roncagliolo-gonzalo-cuestionario-motivacion-3.pdf>.

Coasaca, W. (2012). *Dramatización y religiosidad cultural en Semana Santa: Cultura cultica local* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de tesis.pucp.edu.pe/repositorio.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de las Educación*, 19(33) 228 – 247. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>.

- Dominguez, S. (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39 – 48. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/issue/view/545>
- Dominguez, S. y Merino, C. (2017). Una modificación del coeficiente alfa de Cronbach por errores correlacionados. *Revista Médica de Chile* 145(2), 269 – 274. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000200018>
- El Comercio (09 de agosto de 2012). El Perú es el noveno país más religioso del mundo. *Diario el Comercio*. Recuperado de <http://elcomercio.pe/mundo/actualidad/peru-noveno-pais-mas-religioso-mundo-noticia-1453498>
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144 – 173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado* (Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar). Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Escurra, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch. *Persona*, 1(14) 71 – 109. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/253/240>.
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532 – 538. Recueprado de http://psychology.okstate.edu/faculty/jgrice/psyc5314/AnEffectSizePrimer_2009.pdf
- Fernández, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia* (Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid) Recuperado de https://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis_manuela.pdf.
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, c. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18 – 33. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/contenido?num=1137>

- Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva, U. (2013). *Unrestricted item factor analysis and some relations with item response theory*. (Technical Report. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona). Recuperado de:
<http://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/>
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2011). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1) 18 – 33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>.
- Ferreira, A. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). London: SAGE.
- Fodale, L. (2008). *Adaptación del inventario “Myers Briggs Type Indicator” en un grupo de estudiantes universitarios de la ciudad de Lima* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Franzblau, A. (1958). *A primer of statistics for non-statisticians*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Frías-Navarro, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica* 19(1), 47 – 58. Recuperado de <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- Gadermann, A., Guhn, M., y Zumbo, B. (2012) Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1 – 13. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>.
- Galván, L. (2013). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Sinergia E Innovación*, 1(5), 1 – 17. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/sinergia/article/view/111>.
- García, J. (2015). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5(1), 1- 8. Recuperado de <http://www.ugr.es/~reidocrea/5-1.pdf>.

- García-Calvo, T., Sánchez, P., Leo, F., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la teoría de autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276. Recuperado de http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2011_Garcia-Calvoetal_RICYDE.pdf.
- Garrido, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Gaviria, J. (1990). Factores de dificultad en el análisis de ítems. Que son, por qué aparecen y posibles soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1(1), 95 – 108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150056>
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Ciencias Médicas. Recuperado de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/02/psicometria-libro-completo.pdf>.
- González, M.J. y Martín, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 32(2), 466 – 473. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n2/psicologia_evolutiva2.pdf.
- González, M., Marchant, M., Ruíz, V. y Navarro, G. (2017). Desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias genéricas por medio del uso de la reflexión. *Educación*, 26(51), 35 – 54. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19284/19427>.
- Grimaldo, M. (2012). Calidad de vida en estudiantes de secundaria de la ciudad de Lima. *Avances en Psicología*, 20(1), 89 – 102. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/avances2012/mariagrimaldo.pdf>.
- Guadarrama, R., Hernández, J., Veytia, L. y Márquez, O. (2014). Significado psicológico de la calidad de vida para los adolescentes mexicanos. *Pensando Psicología*, 10(17), 53 – 60. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.784>.
- Hernández, E. y Contreras, C. (2005). Motivación al logro, autoeficacia, expectativas de vida y orientación cultural como determinantes de bienestar subjetivo en adolescentes de la Ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 13(1), 48 – 57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133926982008.pdf>.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Ibérico, R. (2017). *La Roma del Perú: resurgimiento católico, espacio público y política en Arequipa* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de tesis.pucp.edu.pe/repositorio.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú. (2016). *Estado de la niñez y adolescencia: abril - mayo - junio 2016*. Recueprado de: https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico-n03_ninez-y-adolescencia_abrmayjun2016.pdf
- Jaimes, F. (2008). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas*. Lima: CIENDES 9.
- Janis, R., Burlingame, G. y Olsen, J. (2016). Evaluating Factor Structures of Measures in Group Research: Looking Between and Within. *Group Dynamics: Theory, Reasearch and Practice*, 20(3), 165 - 180. <http://dx.doi.org/10.1037/gdn0000043>
- Knol, D. y Berger, M. (1991). Empirical comparison between factor analysis and multidimensional Item Response Models. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 457-477. http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_5
- Kolenikov, A. y Bollen, K. (2012). Testing Negative Error Variances: Is a Heywood Case a Symptom of Misspecification?. *Sociological Methods & Research*, 41(1), 124 - 167. DOI: 10.1177/0049124112442138.
- Lecaros, V. (2015). Los católicos y la Iglesia en el Perú. Un enfoque desde la antropología de la religión. *Revista Cultrua y Religión*, 9(1), 34 - 50. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Culturayreligion/2015/vol9/no1/2.pdf>.
- Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-9. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10757/346219>.
- López, E., Pérez, A. y Ramos, G. (2008). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: es un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social

- Aula. *Revista de Educación*, 354(1), 369 - 397. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_15.pdf
- Lozano, A. (julio, 2014). Teoría de Teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, 1(40) 11 - 36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19531682002.pdf>.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27(1), 62 - 65. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>.
- Madrigales, C. (2012). *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años estudio realizado en funda niñas mazatenango* (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf>.
- Mallimaci, F. (2017). Éticas, afinidades, aversiones y doctrinas: capitalismo y cristianismos en América Latina. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, 6(1) 15 - 50. Recuperado de <http://www.cpalsocial.org/documentos/485.pdf>.
- Martínez, R. (2014). *Religiosidad, prácticas religiosas y bienestar subjetivo en jóvenes católicos de Lima Norte* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Martínez, M., Alba, L., y Sanabria, G. (2010). Interrelación dialéctica entre calidad de vida y motivaciones relativas a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1), 147-159. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n1/mgi16110.pdf>.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 1(12) 167 - 185. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/282/270>.
- McCallum, R.C., Widaman, K.F. , Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-89. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- McDonald, R. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: LEA.
- McDonald, R. y Alhawat, K. (1974). Difficulty factors in binary data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 27, 82-89. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1974.tb00530.x>

- Méndez, C. y Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana Psiquiátrica*, 41(1) 197 - 207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>.
- Meneses J., Barrios M., Bonillo A., Cosculluela A., Lozano L., Turbany J. y Valero S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: UOC. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Julio_Meneses/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf.
- Mercado, Y. (2010). *Relación entre motivación e identidad cultural en adolescentes de la ciudad de Puno* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe>.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe nacional del Perú*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/\\$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Indicadores: Tendencias*. Lima, Perú: ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>.
- Mikkelsen, F. (2009). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de marcados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 1(35) 281 - 286. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4804281.pdf>.
- Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39 - 54. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/TAD.pdf>.
- Mori, M. (2012). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60 - 83. Recuperado de <http://www3.upc.edu.pe/html/0/boletines/ridu/articulo-4-desercion-estudiantil-mori.pdf>
- Mujica, L. (2000). *Poncho y sombrero, alforja y bastón* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de tesis.pucp.edu.pe/repositorio.

- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153 - 170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>.
- Navarro, S. (2013). *Resultados Pisa 2013: ¿Qué pasa con la educación?*. Recuperado de: <http://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/resultados-pisa-que-pasa-educacion/>
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Olivera C., Uribe P. y Denegri N.(2013). Validación del IPP-R con alumnos de cuarto y quinto grado de secundaria de colegios públicos y privados de Lima metropolitana. *Persona*, 1(16) 139 - 164. Recuperado de <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/2252>.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1) 75 - 93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2013). *PISA 2012 Results in focus. What 15-years-olds know and what can do with what they know*. Recuperado de: <http://gestion2.e3.pe/doc/0/0/0/3/3/33741.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Osorio, E. (2014). *La motivación de logro en los estudiantes de los cursos de proyectos arquitectónicos de la licenciatura de arquitectura de la Universidad Rafael Landívar* (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Osorio-Eva.pdf>.
- Osorio, J. (2013). *Traadición y utopía pastoral: antropología de la diócesis desde el nacimiento de la diócesis de Lurín: 1954-1996* (Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de tesis.pucp.edu.pe/repositorio.
- Palermo, F., Fernández, E., Martínez, F., y Choliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill.

- Pariahuache-Ahumada, M. (2015). *Identificación de factores motivacionales influyentes en la elección de la carrera de educación en los y las estudiantes del primer año de la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Piura*. Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2246/MAE_EDUC_133.pdf?sequence=1
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4322/1/Paucar_mp.pdf.
- Pérez, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque medicional* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7801>.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1) 67 - 74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf>.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2) 248 - 252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>.
- Quispe, M. (2014). *Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera* (Tesis para licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Ramos, M., Ravello, C., Chávez, M. y Sabaduche, M. (2013). *Tutoría y orientación educativa: orientación vocacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. México DF: McGraw Hill.
- Regalado, E. (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas (tecnología) en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del instituto departamental San José de la ciudad de el Progreso, Yoro, Honduras* (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Regalado-Elder.pdf>.
- Retto, E. y Cabana, P. (2010). *Desarrollo de un sistema de información aplicado al proceso de orientación vocacional en zonas rurales del departamento de Lima* (Tesis de

- licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Revilla, M. (2013). *El sistema de relación Iglesia-Estado peruano: los principios rectores del derecho eclesiástico del Estado en el ordenamiento jurídico peruano* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de tesis.pucp.edu.pe/repositorio.
- Rindskopf, D. (1984). Structural Equation Models: Empirical Identification, Heywood Cases, and Related Problems. *Sage journals*, 13(1), 109 - 119. <https://doi.org/10.1177/0049124184013001004>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Recuperado de: http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf
- Rosales, J. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima-sur* (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú). Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe>.
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26(7), 15 - 30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668390.pdf>.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 1(8) 145 - 170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816006.pdf>.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf.
- Sachun, C. (2017). *Motivación y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de las instituciones públicas del distrito de Coishco* (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe>.

- Salazar, C. y Serpa, A. Análisis confirmatorio y coeficiente Omega como propiedades psicométricas del instrumento Clima Laboral de Sonia Palma. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 377 - 388. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14047>
- Salvarrey, L. (2000). *Curso de estadística básica*. Recuperado de http://www.cartagena99.com/recursos/matematicas/apuntes/Curso_Estadistica_Basica.pdf.
- Sánchez-López, M. (2002). Adaptación del inventario de Estilos de Personalidad de Millon en una población universitaria peruana. *Revista de Psicología de la PUCP*, 20(1) 29 - 53. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3700/pdf>
- Sánchez, P., Sánchez, D., Leo, F., Amado, D., González, I. y López, J. (2011). *La teoría de las metas de logro y su incidencia sobre la persistencia en la práctica deportiva en edad escolar*. 2º Trabajo presentado en el Congreso del Deporte en Edad Escolar, Valencia, España. Resumen recuperado de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/pedro_antonio_sanchez.pdf
- Saravia, M. (2012). *Motivos sociales que impulsan el uso del Sitio de Red Social Facebook en escolares adolescentes de clases medias y bajas de Lima* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4642>.
- Silva, I. (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno* Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20entorno_completo.pdf.
- Socan, G. (2003). *The incremental value of Minimum Rank Factor Analysis* (tesis doctoral). Recuperada de www.rug.nl/research/portal/files/10579558/thesis.pdf
- Solís, C. (2007). *El inventario Clínico Multiaxial de Millon-II (MCMI-II): Validez y confiabilidad en pacientes de dos hospitales de salud mental de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura, Pontificie Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Sotelo, M. (2011). Factores de la teoría motivacional de autodeterminación de Deci y Ryan presentes en la residencia naval de Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz*, 2(4), 197 - 219. Recuperado de http://repec.ver.ucc.mx/documents/num_4_feb_2011_001.pdf.

- Spencer, L. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9311>.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivación en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6(1), 197 - 216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110010>.
- Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023353>
- Tirado, F., Santos, G., y Tejero-Diez, D. (2011). La motivación como la enseñanza de la botánica. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79 - 92. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100006.
- Vargas, D. (2010). *Gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Vásquez, C. (2009). *Alexitimia y autolesiones en un grupo de escolares de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.
- Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77 - 78. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313623697_El_coeficiente_Omega_un_metodo_alternativo_para_la_estimacion_de_la_confiabilidad
- Ventura-León, J. y Caycho-Rodriguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, 15(1), 625 – 627. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>

Velga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305 – 320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671

Vox Populi, (2015). *Estudio de opinión sobre la religión católica en el Perú urbano y rural*. Recuperado de http://www.iglesiacatolica.org.pe/cep_prensa/archivo_documentos/estudio-de-opinion-sobre-la-religion-catolica-en-el-peru-urbano-y-rural.pdf

Wetzell, M. (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grade de primaria del Callao* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>.

Wright, D. (2003). Making friends with your data: improving how statistics are conducted and reported. *The British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 123 - 136. <https://doi.org/10.1348/000709903762869950/>

Yactayo – Cornejo, L. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de la secundaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe>.

Zamora, N. (2013). *Cómo motivar a los adolescentes de secundaria para mejorar su rendimiento académico* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30125.pdf>.

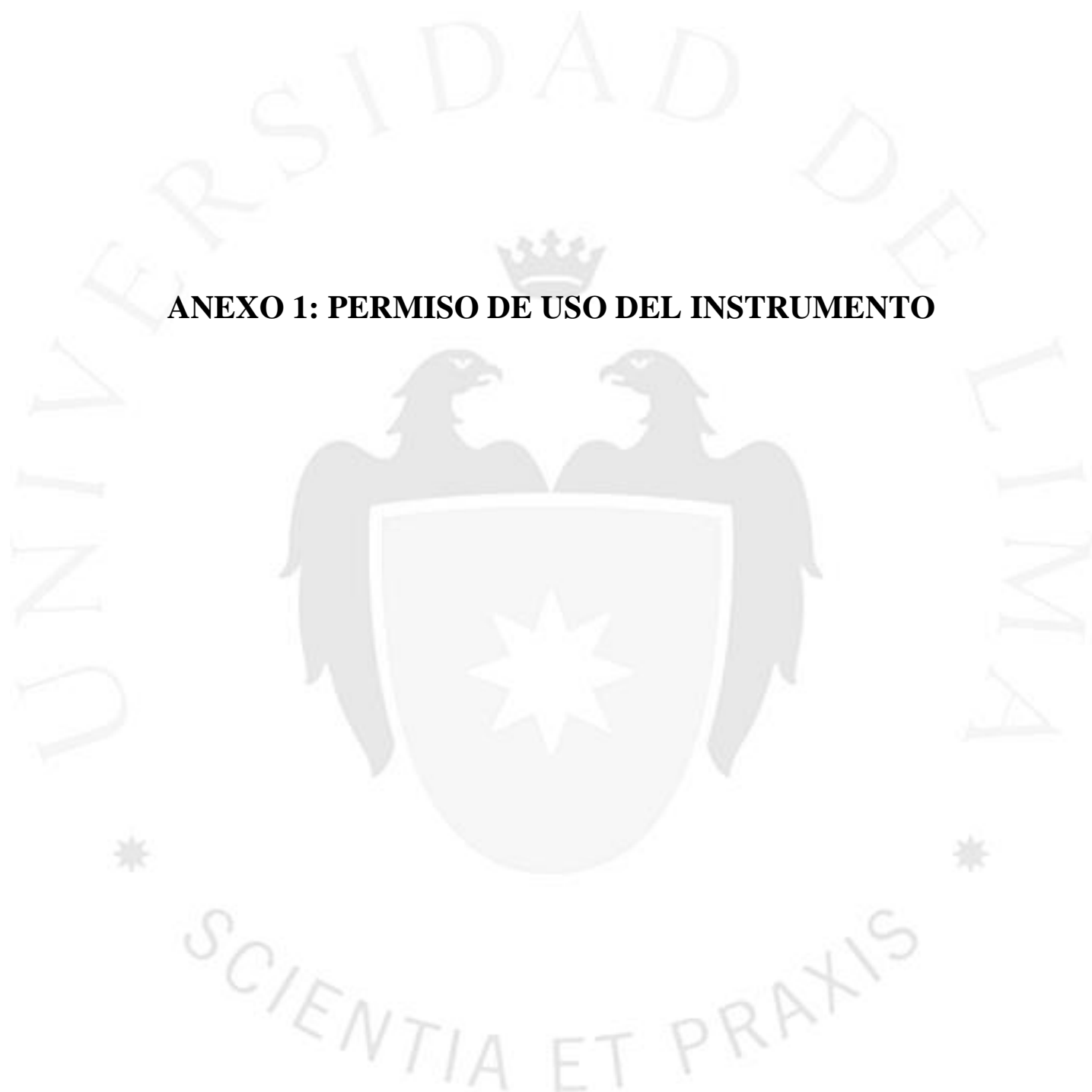
Zamora S., Monroy L. y Chávez C. (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*. México D.F: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/0/CuadernoTecnico061aed.pdf/a922a295-93f3-4bd0-9c8b-28a52c499cf5>.

Zavaleta, L. (2016). *Desarrollo de competencias en el uso de las tablets en niños de 4 años en una Institución Educativa Privada del distrito de Surco* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7922>.



ANEXOS

ANEXO 1: PERMISO DE USO DEL INSTRUMENTO



Gaby

Error al consultar el correo de 20111862@exaloe.ulima.edu.pe. [Información detallada](#)

Correo

Mover a Recibidos

Más

REDACTAR

Uso del Instrumento "Motivación de Logro Académico"

Recibidos x

Recibidos (2.421)



Destacados

Importantes

Enviados

Corredores (4)

Más

 **Raul Arturo Gonzalez Gamio** Saludos. Soy Raúl Arturo Gonzál... 23/8/16 

 **Gaby T** <gabyt2@yahoo.com> 24/8/16 

para mí

Hola Raul, un gusto saludarte por este medio y confirmar que tienes mi plena autorización para utilizar el instrumento. Mucha suerte en tu investigación y mándale mis saludos a Sandra.

Gaby

Enviado desde mi iPhone



ANEXO 2: INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Encuesta Demográfica

Nombre del Colegio: _____

Fecha Actual: _____ Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Sexo: M F Grado: _____

Lugar de Nacimiento: _____ Lugar de residencia: _____

Lima Metropolitana

Lima – Provincia

Callao

Provincia (Especificar): _____

Extranjero (Especificar): _____

P-MLA-T

Hora de inicio: _____

Hora de fin: _____

Instrucciones

Más adelante hay 33 enunciados, lea una por una. Al leerlas, a la derecha encontrará tres opciones:

3 = “Siempre”, 2 = “A veces” y 1 = “Nunca”.

Marque “3” si es que siempre ha pensado, sentido o hecho lo que indica el enunciado. “2” si es que a veces lo ha hecho, y “1” si nunca le ha sucedido. Trabaje lo más rápido que pueda. Si no puede contestar una pregunta marque su número correspondiente con un círculo y continúe con la prueba. Al finalizar la prueba vuelva a internar responder los enunciados que marcó.

Nº	Enunciado	1	2	3
1	En el futuro quisiera trabajar muy duro.			
2	Me gustaría tener un trabajo en el que tenga muchas responsabilidades.			
3	Creo que los demás piensas que yo estudio mucho.			
4	Cuando tengo rabia, la demuestro.			
5	Me gusta hacer mis tareas.			
6	Al comer, tengo buenos modales.			
7	Cuando hay que formar grupos de trabajo en el salón, busco juntarme con alguien divertido.			
8	Creo que los profesores piensan que soy trabajador.			
9	Cuando estoy haciendo algo que no me sale bien, sigo intentando por mucho tiempo hasta que me salga.			
10	Yo me aburro.			
11	En mi casa yo soy desobediente.			
12	Cuando llego a mi casa después del colegio, prefiero hacer las tareas antes de ponerme a jugar.			
13	Admiro a las personas que han logrado mucho en su trabajo.			
14	Hago planes para mi futuro.			
15	Me molesta que la clase se pase de la hora.			
16	Estudio porque quiero sacarme la nota más alta.			
17	Digo la verdad.			
18	Pienso sobre mi futuro en el largo plazo.			
19	Me esfuerzo por obtener las mejores notas en la libreta.			
20	En el salón, me junto con compañeros estudiosos.			
21	Cuando me preocupo por las notas de mi libreta, estudio más.			
22	Cuando tengo que hacer una tarea trato de terminarla lo más rápido posible, aunque no me salga perfecta.			
23	Soy amable con los demás.			
24	Me gusta estudiar.			
25	Hablo mal de otras personas.			
26	Al hacer las tareas me esfuerzo por mantener mi atención.			
27	En mi casa, solo me siento tranquilo después de terminar las tareas.			
28	Me gusta escuchar las clases.			
29	Presto atención en clase.			
30	Cuando cometo un error lo reconozco.			
31	Prefiero hacer un trabajo con un compañero con el que pueda estudiar, que uno con el que me divierta.			
32	Cuando hago algo, trato de hacerlo de manera perfecta.			
33	Me molesto cuando no consigo lo que quiero.			

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

Mi nombre es Raúl Arturo González Gamio, alumno de la Universidad de Lima, y me encuentro realizando una investigación que tiene como objetivo hallar la relación entre la satisfacción que los alumnos de quinto de secundaria tienen con todos los ámbitos de su vida y su motivación para lograr las metas que se proponen.

Para ello, solicito tu apoyo respondiendo sinceramente las encuestas repartidas. Puedes hacer preguntas cuantas veces desees y en cualquier momento del estudio. Además, si decides no terminar con los cuestionarios, puedes detenerte cuando quieras. Recuerda que estas preguntas tratan sobre lo que piensas, sientes o crees con respecto a la satisfacción que tiene con tu vida y tu motivación de alcanzar tus metas. Así que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Lo que respondas en las encuestas será anónimo. No te compromete a un proceso posterior de la investigación. Los datos serán publicados al final de la investigación y se darán una copia de la misma al directorio y departamento psicológico de cada institución educativa que participó. Al ser las respuestas de forma anónima, la publicación no afectará tu privacidad.

Cualquier consulta con respecto a la investigación o tus resultados puedes contactarme a rgraulga@gmail.com

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste y que quieres apoyar en el estudio. Si no desees hacerlo, no lo firmes.

Firma