

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DEL SÉPTIMO CICLO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL
DISTRITO DE SAN JERÓNIMO, 2023**

PRESENTADO POR:

Br. ROSA LUZ HUAMANQUISPE QUINTANA

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESOR:

Mg. LUCIA ROMAN LANTARON

CUSCO - PERÚ

2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesor** del trabajo de investigación/tesis titulada: COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL SÉPTIMO CICLO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO, 2023

presentado por: ROSA LUZ HUAMANQUISPE GUINANA con DNI Nro.: 77128452 presentado por: con DNI Nro.: para optar el título profesional/grado académico de LICENCIADA EN PSICOLOGIA

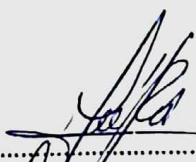
Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 2%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 21 de JUNIO de 2024


.....
Post firma Rosa Luz Huamanquispe Guinana
Nro. de DNI 23874427
ORCID del Asesor 0000-0003-1751-7797

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:361987285

NOMBRE DEL TRABAJO

Competencia Parental Percibida y la Motivación.pdf

AUTOR

Rosa Luz Huamanquispe Quintana

RECuento DE PALABRAS

37198 Words

RECuento DE CARACTERES

208678 Characters

RECuento DE PÁGINAS

176 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

4.8MB

FECHA DE ENTREGA

Jun 19, 2024 10:31 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jun 19, 2024 10:34 AM GMT-5

● 2% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 1% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 1% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 25 palabras)
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente

Dedicatoria

Este proyecto académico va dedicado con mucho cariño a las personas que han sido mi mayor motor. A mi querida y admirable madre, Rosa Quintana Cáceres, mi inspiración constante y guía más sólida. A mi padre, José Tomás Huamanquispe Patiño, y a mis hermanos John, Daniel, Joel y Rocío, mis aliados constantes que siempre me han empujado a lograr lo imposible. No puedo dejar de destacar el increíble rol que ha tenido mi apreciada hermana Rocío Ruth en mi vida académica. Su confianza incansable y respaldo constante no solo han sido mi mayor motor, sino la fuerza que me lleva a alcanzar mis sueños.

Por último, igualmente significativo, deseo dedicar este trabajo a mí misma. Durante este camino académico, es fundamental reconocer no solo el esfuerzo y la dedicación que he entregado, sino también la persistencia y el compromiso que han sido fundamentales en este trayecto educativo. Estoy convencida de que estas líneas reflejarán mi sincero agradecimiento y el entusiasmo que ha alimentado mi compromiso con esta labor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, un lugar que fortaleció mi búsqueda por la justicia social y la creación de espacios más equitativos y seguros.

A la Escuela Profesional de Psicología por acogerme en sus aulas en mi proceso de formación.

A la Mgt. Lucía Román Lantarón por su invalorable orientación, dedicación y apoyo constante en este proyecto siendo pilares fundamentales para alcanzar cada una de las metas establecidas.

A las y los docentes universitarios con los que tuve el privilegio de compartir experiencias académicas. Sus valiosas contribuciones, sugerencias y comentarios especializados han enriquecido de manera significativa este trabajo.

A mi familia les debo mi mayor gratitud. Su amor, comprensión y estímulo fueron el pilar fundamental durante todo este proceso.

A mis amistades por su ánimo, comprensión y constante motivación.

Al colegio del distrito de San Jerónimo de manera destacada a la coordinación de tutoría, dirección, departamento de psicología, a las familias de los estudiantes y los mismos estudiantes que participaron en esta investigación. Su colaboración y disposición fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Resumen

El objetivo fue explorar la relación entre Competencia Parental Percibida y la Motivación Académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa en el Distrito De San Jerónimo, 2023. Para alcanzar este propósito, se utilizó un enfoque cuantitativo de carácter básico, empleando un diseño correlacional no experimental de tipo transversal. La muestra fue de 211 estudiantes, pertenecientes a los grados 3°, 4° y 5° de secundaria. Los datos se recolectaron mediante una ficha sociodemográfica y dos escalas psicométricas. La primera, la Escala de Competencia Parental Percibida para hijos (ECPH-h), creada por Bayot y Hernandez (2008), adaptada al contexto peruano por Aliaga y Otero (2020), mostró una alta confiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.893. La validez de esta escala fue confirmada por expertos con una puntuación de DPP de =1.6. La segunda escala, la Escala de Motivación Académica (EMA), desarrollada por Robert J. Vallerand (1992) y adaptada al entorno peruano por Remón (2005), también exhibió alta confiabilidad, registrando un coeficiente alfa de Cronbach de 0.885. Los expertos respaldaron su validez con una puntuación de DPP de =1.264. Los resultados indicaron una relación positiva, moderada y muy significativa ($Rho = .477^{**}$; $p = .000 < .01$) entre la percepción de competencia parental y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo en una institución educativa del distrito de San Jerónimo en 2023. Estos resultados respaldan la hipótesis alterna general planteada, sugiriendo que un aumento en la percepción de competencia parental podría estar vinculado a un posible aumento en el nivel de motivación académica.

Palabras clave: Competencia Parental Percibida, Motivación Académica, Estudiantes, Séptimo Ciclo.

Abstract

The aim of this study was to explore the relationship between Perceived Parental Competence and Academic Motivation among Seventh Cycle Students in an Educational Institution in the District of San Jerónimo, 2023. To achieve this objective, a basic quantitative approach was employed, utilizing a non-experimental correlational design of a cross-sectional nature. The sample comprised 211 students from grades 3rd, 4th, and 5th of secondary education. Data were collected using a sociodemographic questionnaire and two psychometric scales. The first scale, the Perceived Parental Competence Scale for children (ECPP-h), developed by Bayot and Hernandez (2008) and adapted to the Peruvian context by Aliaga and Otero (2020), exhibited high reliability with a Cronbach's alpha coefficient of 0.893. Its validity was confirmed by experts, earning a DPP score of =1.6. The second scale, the Academic Motivation Scale (EMA), developed by Robert J. Vallerand (1992) and adapted to the Peruvian setting by Remón (2005), also demonstrated high reliability with a Cronbach's alpha coefficient of 0.885. Experts supported its validity with a DPP score of =1.264. The findings revealed a positive, moderate, and highly significant relationship ($Rho = .477^{**}$; $p = .000 < .01$) between perceived parental competence and academic motivation among seventh-cycle students in an educational institution in the district of San Jerónimo in 2023. These results support the general alternate hypothesis proposed, suggesting that an increase in perceived parental competence might be linked to a potential rise in academic motivation.

Keywords: Perceived Parental Competence, Academic Motivation, Students, Seventh Cycle

Introducción

La adolescencia, identificada como una etapa fascinante en el curso del Desarrollo Humano, es reconocida con precisión como la fase formativa. Mansilla (2000) subraya notorias disparidades entre los adolescentes de 12 a 14 años y aquellos de 15 a 17 años, definiendo así dos subgrupos distintivos: la adolescencia temprana, marcada por la activa exploración de la sexualidad y la búsqueda de relaciones sentimentales; y la adolescencia tardía, que se desenvuelve en un contexto de limbo social caracterizado por la falta de respuestas sociales y oportunidades educativas, impulsando a algunos individuos a buscar empleo activamente y, posiblemente, a involucrarse en actividades ilícitas.

Adicionalmente, a nivel global, los adolescentes se enfrentan a notables desafíos en distintos aspectos de sus vidas, y en países como Perú, se ven inmersos en un contexto de crecientes disparidades sociales y problemáticas de deserción escolar. Esta realidad presenta un escenario intrincado que demanda una comprensión exhaustiva y un enfoque reflexivo sobre los factores que pueden incidir en él.

Este fascinante fenómeno dinámico que es la adolescencia nos invita a adentrarnos en un terreno emocionante y desafiante, donde la interacción entre las vivencias individuales y el entorno social esculpe un panorama que merece una exploración detallada. Más allá de plantear desafíos adicionales, esta etapa despliega oportunidades cruciales para el desarrollo de los jóvenes. La exploración a fondo de esta compleja realidad se convierte en un elemento esencial, especialmente al reflexionar sobre cómo factores externos, en particular, la dinámica familiar, y más específicamente, la competencia parental percibida emerge como un elemento dinámico capaz de moldear la motivación académica de los adolescentes.

La influencia trascendental del entorno familiar y escolar emerge como un componente crucial en la construcción de la identidad y el logro de objetivos académicos. En este fascinante escenario, la competencia parental percibida se alza como una fuerza dinámica capaz de esculpir la motivación académica de los adolescentes, tejiendo una trama aún más compleja y profunda en este periodo crucial.

La presente investigación se enfoca en explorar cual es la relación entre la competencia parental percibida y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo. Este estudio busca proporcionar una comprensión más profunda de cómo las percepciones de competencia parental pueden influir la motivación académica en la etapa crucial de la educación secundaria.

La motivación académica de los estudiantes en su séptimo ciclo no solo se construye a partir de factores internos como la capacidad intelectual, sino que también se ve moldeada por influencias externas y contextuales que dan forma a su experiencia educativa. Dentro de este conjunto de factores, la competencia parental percibida emerge como un componente crucial. Este concepto alude a las percepciones subjetivas que los adolescentes tienen sobre la competencia y eficacia de sus padres en la crianza. Resalta la importancia de esta percepción parental como un posible indicador o predictor relevante de la motivación académica en este grupo específico de estudiantes, ya que tiene el potencial de orientar el éxito académico (Pinto, 2023).

Aunque existen muchas investigaciones sobre la motivación académica y los factores familiares, son pocos los estudios que se enfocan específicamente en explorar la relación entre la percepción de la competencia parental y la motivación académica. Este estudio abordó esta carencia, proporcionando evidencia empírica que no sólo mejorará la comprensión de las

complejas dinámicas familiares y parentales, sino que también iluminará cómo estas interaccionan entre sí. El objetivo principal de esta investigación es examinar la correlación entre la percepción de la competencia parental y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo.

Este estudio se presenta en siete apartados: el primer capítulo, introduce el planteamiento central de la investigación; el segundo capítulo, aborda el marco teórico sobre el que se sustenta el estudio; el tercer capítulo, se detallan las hipótesis planteadas y las variables analizadas en la investigación; el cuarto capítulo, describe la metodología empleada para llevar a cabo el estudio; el quinto capítulo, presenta los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada; en el sexto capítulo se lleva a cabo un análisis y discusión detallada de los resultados; el capítulo séptimo se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio; finalmente se presenta las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

Contenido

Dedicatoria	<i>i</i>
Agradecimientos	<i>ii</i>
Resumen	<i>iii</i>
Abstract	<i>iv</i>
Lista de tablas	<i>xii</i>
Lista de figuras	<i>xiv</i>
Lista de anexos	<i>xv</i>
Introducción	<i>v</i>
Capítulo I	<i>I</i>
Planteamiento de la Investigación	<i>I</i>
1.1 Descripción del Problema De Investigación	<i>I</i>
1.2 Planteamiento del Problema	<i>II</i>
1.2.1. General	<i>II</i>
1.2.2. Específicos	<i>II</i>
1.3 Objetivos	<i>12</i>
1.3.1. General	<i>12</i>
1.3.2. Específicos	<i>12</i>
1.4 Justificación	<i>13</i>
1.4.1 Valor Social	<i>13</i>
1.4.2 Valor Teórico	<i>14</i>
1.4.3 Valor Metodológico	<i>14</i>
1.4.4 Valor Aplicativo	<i>15</i>

1.5 Viabilidad 15

Capítulo II 17

Marco Teórico 17

2.1 Antecedentes de la Investigación (Aspectos Fundamentales) 17

2.1.1 A Nivel Internacional 17

2.1.2 A Nivel Nacional 20

2.1.3 A Nivel Local 26

2.2 Marco Teórico - Conceptual 27

2.2.1 Competencia Parental 27

2.2.2 Líneas Teóricas y Enfoques de la Psicología sobre las competencias parentales 27

2.2.3 Competencia Parental Percibida 34

2.2.4 Motivación 39

2.2.5 Motivación Académica 41

2.2.6 Parentalidad y Motivación en el Contexto Educativo 56

2.2.7 Séptimo ciclo 57

2.2.8 Adolescencia 57

2.3 Definiciones Conceptuales 60

Capítulo III 62

Hipótesis y Variables 62

3.1 Formulación de Hipótesis 62

3.1.1. Hipótesis General 62

3.1.2. Hipótesis Específicas 62

3.2 Variables 63

Capítulo IV 66

Metodología 66

4.1 Tipo De Investigación 66

4.2 Diseño De Investigación 66

4.3 Población Y Muestra 67

4.3.1 Población 67

4.3.2 Determinación de la Muestra 68

4.3.3 Procedimiento de selección de Muestra 69

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 70

4.4.1. Validez de contenido de la escala de competencia parental percibida y motivación académica 71

4.4.2. Confiabilidad por Alfa de Cronbach de la escala de competencia parental percibida y motivación académica 72

4.4.3. Baremación 75

4.5. Técnicas de Procesamiento y Análisis de datos 77

4.6. Procedimiento de recolección de datos 78

4.7. Matriz De Consistencia 79

Capítulo V 80

Resultados 79

5.1. Resultados descriptivos sociodemográficos de la investigación 79

5.2. Estadística descriptiva aplicada a la investigación 87

5.3. Estadística inferencial aplicada a la investigación 94

Capítulo VI 102

Discusión 102

Capítulo VII 117

7.1. Conclusiones 117

7.2. Recomendaciones 119

Referencias 122

Anexos 132

Lista de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables 64

Tabla 2 Población de estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa Del Distrito de San Jerónimo, 2023. 66

Tabla 3 Distribución de la muestra 68

Tabla 4 Escala de Valoración de Expertos 72

Tabla 5 Confiabilidad de la Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos 73

Tabla 6 Confiabilidad de la escala de motivación académica 74

Tabla 7 Baremo de las dimensiones de la escala de competencia parental versión hijos (ECPH-h) 74

Tabla 8 Baremo de las dimensiones de la escala motivación académica 76

Tabla 9 Matriz de Consistencia 78

Tabla 10 Datos sociodemográficos según género 79

Tabla 11 Datos sociodemográficos de acuerdo con el grado académico 80

Tabla 12 Datos sociodemográficos de acuerdo a la edad 81

Tabla 13 Datos sociodemográficos de acuerdo a la composición familiar 83

Tabla 14 Datos sociodemográficos de acuerdo al nivel educativo parental 85

Tabla 15 Niveles de Competencia Parental Percibida por grados 87

Tabla 16 Niveles de las dimensiones de competencia parental percibida 88

Tabla 17 Niveles de Motivación Académica por grados 91

Tabla 18 Niveles de las dimensiones de la motivación académica 92

Tabla 19 Prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov^o para las variables Competencia Parental Percibida y Motivación Académica *94*

Tabla 20 Resultados correlaciones de Spearman entre las variables competencia parental percibida y motivación académica *95*

Tabla 21 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión implicación parental y la variable motivación académica *96*

Tabla 22 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión Resolución de Conflictos y la variable motivación académica *97*

Tabla 23 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión Consistencia Disciplinar y la variable motivación académica *99*

Tabla 24 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión Deseabilidad Social y la variable motivación académica *100*

Lista de figuras

- Figura 1. Modelo jerárquico de la motivación. 53
- Figura 2. Gráfico según género. 79
- Figura 3. Gráfico según grado. 80
- Figura 4. Gráfico según edad. 82
- Figura 5. Gráfico según Familia. 83
- Figura 6. Nivel Educativo de la Figura Parental. 85
- Figura 7. Niveles de competencia parental percibida por grados. 87
- Figura 8. Niveles de las dimensiones de competencia parental percibida. 89
- Figura 9. Niveles de motivación académica por grados. 91
- Figura 10 Niveles de las dimensiones de la motivación académica. 92
- Figura 11. Dispersión entre la competencia parental percibida y la motivación académica 95
- Figura 12. Dispersión entre la implicación parental y la motivación académica 96
- Figura 13. Dispersión entre la resolución de conflictos y la motivación académica 97
- Figura 14. Dispersión entre la consistencia disciplinar y la motivación académica 99
- Figura 15. Dispersión entre la deseabilidad social y la motivación académica 100

Lista de Anexos

- Anexo 1: Consentimiento informado para apoderadas/os *134*
- Anexo 2: Asentimiento informado *135*
- Anexo 3: Ficha Sociodemográfica *136*
- Anexo 4: Escala De Competencia Parental Percibida – Versión Hijos *137*
- Anexo 5: Escala De Motivación Académica (EMA) *139*
- Anexo 6: Juicio de Expertos *141*
- Anexo 7: Ajuste de Ítems de la Escala de Competencia Parenatal Percibida versión Hijos (ECPP-h) y la Escala de Motivación Académica (EMA) *151*
- Anexo 8: Oficio de solicitud para Autorización de Aplicación de Instrumentos *153*
- Anexo 9: Oficio de Autorización de Aplicación de Instrumentos *154*
- Anexo 10: Base de datos en Google Sheets y SPSS *155*
- Anexo 11: Registro Visual del Recojo de Información en una institución educativa del distrito de San Jerónimo *156*
- Anexo 12: Programa de Intervención a Estudiantes de Séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo *157*

Capítulo I

Planteamiento de la Investigación

1.1 Descripción del Problema de Investigación

En un contexto global caracterizado por diversas crisis, como la educativa, los adolescentes a nivel global enfrentan desafíos significativos. Estos desafíos abarcan cambios culturales, exclusiones en los ámbitos educativos y laborales, debilitamiento de los sistemas de apoyo familiar y escolar, así como la persistencia de la violencia arraigada. En este sentido, las tendencias educativas en la región de América Latina y el Caribe se ven afectadas por un contexto global marcado por la inestabilidad, un crecimiento económico bajo, crecientes disparidades, las repercusiones de la pandemia y una preocupación ambiental latente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Los países en desarrollo, según el (Grupo Banco Mundial [GBM], 2021), han experimentado mejoras significativas en la asistencia de estudiantes a clases presenciales tras la pandemia mundial. No obstante, a pesar de estos esfuerzos, no se ha conseguido un aprendizaje significativo y efectivo; es importante señalar que antes de la pandemia la situación era igualmente crítica. En respuesta a este desafío, Supo y Vicente (2022) aluden a que se vuelve más evidente en América Latina y el Caribe, donde la motivación en el proceso de aprendizaje ha cobrado mayor relevancia debido a los problemas académicos significativos. Según Paúl (2019), estos países han alcanzado los niveles más bajos de educación, según la evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y también se enfrentan a altos índices de deserción escolar y desigualdad social.

En el Perú, adolescentes y jóvenes peruanos de 15 a 29 años, los niveles educativos son los siguientes: el 57.2% ha completado la educación secundaria, el 14.6% ha alcanzado educación superior no universitaria, el 21.4% ha logrado educación superior universitaria, y solo el 0.3% ha cursado estudios de postgrado. Esto señala que más del 90% ha concluido la educación secundaria, mientras que menos del 40% avanza hacia la educación superior (Secretaría Nacional de Juventudes [SENAJU], 2023). En la población examinada, los relatos recopilados de diversos participantes en la comunidad educativa indican la falta de intenciones de algunos adolescentes para proseguir con su educación superior o técnica.

En el Perú, a pesar del incremento de instituciones educativas privadas, un 79% de los estudiantes eligen colegios públicos (Contraloría General de la República [CGR], 2022). Sin embargo, en el sistema educativo público, especialmente en la educación básica regular, persisten carencias notables. Sumado a ello, un informe de la Contraloría General de la República en Perú (2022) reveló deficiencias en estas instituciones. En particular, en Cusco, más del 60% de los colegios públicos tienen problemas en su infraestructura, como puertas, ventanas, paredes y pisos. Además, más de la mitad (51.1%) enfrenta dificultades en el cerco perimétrico, mientras que el 46.5% presenta problemas en las canchas deportivas. Más del 40% de estas instituciones carecen de personal docente suficiente para cubrir las secciones requeridas por el Ministerio de Educación, y un preocupante 70% no dispone de material de enseñanza. Es importante resaltar que un preocupante 84.9% carece de asesoramiento profesional en psicología, o en situaciones donde este servicio está presente, la cantidad es insuficiente para atender adecuadamente a la considerable cantidad de personas que conforman la comunidad educativa. La investigadora, al estudiar la población, observó la situación descrita, evidenciando, por

ejemplo, que la institución educativa en cuestión solo dispone de una psicóloga de planta para atender a 1937 estudiantes (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2024).

Los resultados del último censo en Perú revelaron que en la región de Cusco hay 18,156 jóvenes de 14 a 19 años que no están participando en actividades educativas ni laborales (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). La situación es inquietante para el progreso tanto del país como de la región andina, al colocar a este segmento de la población en una posición de vulnerabilidad que impacta diversas áreas de la vida de los adolescentes. Según las entrevistas realizadas al personal de la institución educativa en la población estudiada, existe inquietud por la deserción escolar y los altos niveles de desempleo, factores que podrían representar riesgos para la aparición de conductas problemáticas en este grupo etario.

Según Alcázar (2008, citado en López et al., 2021), la principal causa de la deserción escolar radica en las dificultades económicas presentes en el entorno familiar. La imperiosa necesidad de trabajar para contribuir al sustento del hogar, cubrir los costos de la matrícula y adquirir materiales educativos, así como la falta de motivación para el estudio o el trabajo, se postulan como elementos posiblemente vinculados a esta problemática. En consecuencia, se resalta la dimensión económica como un componente adicional a la complejidad motivacional en este contexto.

En línea con esta perspectiva, la investigación de Trendsity (2018, citado en Diario El Comercio, 2018) señala que el 96% de los jóvenes que cursan estudios enfrenta notables obstáculos para completar su educación. Entre los desafíos más destacados, se encuentra la confrontación con dificultades económicas (62%), que inciden directamente en su capacidad para continuar con su formación. Asimismo, la falta de motivación (41%), originada por limitaciones de tiempo para estudiar, complicaciones en asignaturas específicas y dificultades para asistir a

clases debido a problemas de transporte, se presentan como barreras significativas. Estos resultados sugieren la importancia crucial de la participación activa de los padres y la promoción de la motivación en los adolescentes estudiantes. El coordinador de tutoría en la población estudiada resaltó que a medida que los estudiantes avanzan en sus niveles educativos, se evidencia una disminución en la participación de los padres. Este dato, respaldado no solo por los auxiliares sino también confirmado por otros coordinadores de colegios en el distrito de San Jerónimo, destaca la necesidad de fomentar una mayor implicación parental para abordar este problema.

En relación con la implicación parental, Sucari et al. (2019) señalan que, a pesar de que la legislación peruana aparentemente promueve la adecuada crianza, cuidado, alimentación y protección por parte de los padres hacia sus hijos, los informes indican que esto no se cumple correctamente en la mayoría de los casos, principalmente debido a condiciones de vida y pobreza. Aunque la legislación puede ser favorable para la comunicación entre padres, profesores y comunidad, no considera el nivel de lenguaje necesario para una comunicación efectiva, y esta participación tiende a ser limitada en cantidad y calidad en la práctica. En la población estudiada, la investigadora observó la implementación de programas estatales, como el Programa Familias Fuertes: amor y límites, diseñado para prevenir comportamientos de riesgo en adolescentes a través de intervenciones dirigidas a padres y jóvenes de 10 a 14 años. A pesar de su relevancia, se identificó una limitación, ya que no incluyen a adolescentes de 14 años o más, lo que podría resultar en la falta de prevención de conductas de riesgo en este grupo etario. Además, según la información proporcionada por los padres de familia a la investigadora, se señaló que estos programas no se adaptan adecuadamente al contexto de vida de las familias, utilizando términos poco familiares y no coordinando fechas convenientes para la mayoría.

En concordancia con lo expuesto previamente, diversos elementos podrían incidir en la motivación académica de los estudiantes, siendo los contextos circundantes importantes. Entre ellos, se destaca el ámbito familiar, especialmente el parental, que ha sido frecuentemente señalado como un factor influyente. Se ha sugerido anteriormente que la ausencia de participación por parte de los padres podría ejercer cierto impacto en la motivación académica de los adolescentes en entornos educativos, agravada por obstáculos económicos y deficiencias notables en instituciones educativas de carácter público.

Para abordar la situación específica, se optó por seleccionar un colegio público de modalidad mixta, situado en el distrito de San Jerónimo, dentro de la provincia y región del Cusco. Esta institución educativa se distingue por acoger a un amplio número de estudiantes originarios del mismo distrito, así como de distritos adyacentes y comunidades circundantes. La población estudiantil mayoritaria proviene principalmente de San Jerónimo, Saylla y San Sebastián. Además, se encuentran estudiantes procedentes de diversas comunidades campesinas o Ayllus de los distritos mencionados, como Pata Pata, Picol Orcompugio, Sucus Aucaylle, Kirkas, Colparo- Parpancay, Suncco, Uspabamba, Conchacalla y Qachupata. Esta entidad educativa proporciona servicios a estudiantes que se dividen en dos modalidades: Educación Básica Regular (EBR) y Educación Básica Alternativa (EBA). La Educación Básica Regular abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, mientras que la Educación Básica Alternativa incluye niveles inicial-intermedio y avanzado.

Para llevar a cabo esta investigación, se consideró la participación de estudiantes pertenecientes al séptimo ciclo, que abarca desde tercero hasta quinto grado de secundaria. La selección de este ciclo se basa en las evidencias plasmadas en las observaciones, entrevistas hechas a los estudiantes, padres de familia y el personal interno de la institución (como el

director, coordinador de tutoría, tutores, auxiliares y la psicóloga), además del personal externo que realiza programas de intervención y profesionales del distrito. Según los estudios revisados, estos grupos destacan indicadores específicos relacionados con la percepción de la competencia parental y la motivación académica, los cuales serán detallados en el transcurso de la investigación.

Durante el involucramiento en actividades voluntarias dentro de la comunidad educativa, se identificaron una serie de desafíos entre los adolescentes del séptimo ciclo en la institución. Se destacó la inasistencia de los estudiantes al colegio, por lo que, cuando asistían, el personal auxiliar frecuentemente derivaba al servicio de psicología y tutoría. En estas intervenciones, se observó que algunos jóvenes evidenciaban dificultades en la gestión de conflictos, problemas con las normas de convivencia en los salones, desobediencia a las indicaciones y una escasa tendencia a cumplir con las expectativas y metas parentales. En cuanto a los padres de familia, se notó una falta considerable de participación en actividades diseñadas para fortalecer habilidades parentales, lo que sugiere una preocupación limitada por el desarrollo futuro de sus hijos.

Además, se evidenciaron numerosas derivaciones hacia los servicios de psicología y tutoría por parte del personal auxiliar. Estos profesionales señalaron problemas en la relación entre los adolescentes y sus padres, así como una falta de motivación por parte de los estudiantes para asistir a la escuela. A pesar de los esfuerzos de los tutores por convocar a los padres en múltiples ocasiones, muchos de ellos no respondieron a estas solicitudes, lo que generó la necesidad de aplicar presión desde la dirección y coordinación de tutoría para fomentar su participación. Sin embargo, esta estrategia no siempre tuvo el efecto deseado, lo que refleja la complejidad de la situación y la dificultad para abordar estos desafíos.

Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas con tres coordinadores de tutoría de distintas instituciones educativas en el distrito de San Jerónimo, incluyendo al coordinador de tutoría de la institución mencionada anteriormente. Estos coordinadores destacaron que a medida que los estudiantes avanzaban en sus niveles educativos, la implicación de los padres tendía a disminuir; el coordinador de la institución en cuestión refirió: “No se que pasa con sus padres de estos chicos, justo en estas etapas los descuidan, los muchachos dejan pues sus estudios y se consiguen pareja”.

La investigadora también notó que los programas destinados a fortalecer la participación de los padres, la consistencia en la disciplina y la resolución de conflictos en los ámbitos familiar y educativo se enfocan únicamente en estudiantes de primer y segundo año de secundaria. Incluso, al conversar con la psicóloga externa encargada de realizar intervenciones en el programa *Familias Fuertes: Amor y Límites*, se intentó gestionar la inclusión de estudiantes y padres de otros niveles en sus talleres, pero ella respondió: “Estos talleres son exclusivos para 1° y 2° de secundaria”.

En el servicio de psicología, la investigadora encontró una alta demanda de atención, donde varios estudiantes compartieron sus experiencias de manera reveladora. Uno expresó: "Ya no quiero seguir estudiando porque siento que lo que hago no le importa para mis padres". Otro mencionó: "A veces mi madre no me entiende". Otro caso preocupante fue el de un estudiante que reveló: "Después de la escuela, tengo que trabajar para mis hermanitos. Mi mamá se fue a trabajar lejos y ni siquiera sabemos de nuestro padre". También hubo testimonios sobre conflictos familiares, como el de una estudiante que dijo: "Desde que denuncié a mi padre, mi mamá me culpa de su separación. La única persona que me entiende es mi pareja. A veces no quiero venir porque mi mamá siempre está vigilándome". Otro adolescente compartió: "Mi

madre quiere que yo sea doctor, pero yo quiero ser futbolista. Tengo que cumplir el sueño de mi mamá".

Estas narrativas revelan la presión y las expectativas parentales que influyen en los objetivos académicos de los estudiantes a corto, medio y largo plazo. Además, el departamento de psicología y la coordinación de tutoría confirmaron que, hasta octubre de 2023, un total de 267 estudiantes de 3° a 5° grado recibieron atención de ambos departamentos. Los informes psicoeducativos revelaron que las razones detrás de estas intervenciones incluyen problemas relacionados con la falta de habilidades parentales para manejar conflictos, incumplimiento de reglas en el hogar, diferencias en las expectativas parentales sobre el futuro de los estudiantes, posibles casos de violencia familiar, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar, conflictos entre compañeros, y problemas relacionados con el uso de teléfonos celulares, entre otros.

Por otro lado, se solicitó los registros del equipo de colaboradores de la institución, específicamente con los auxiliares, quienes informaron que durante el periodo académico correspondiente al año 2023 se documentaron aproximadamente 33 cambios de institución educativa, 28 casos de estudiantes que abandonaron sus estudios, 4 situaciones de estudiantes que se reincorporaron al colegio, varias inasistencias y tardanzas a la institución educativa. Estos registros se limitan a los grados mencionados y se verificaron mediante los registros únicos de matrícula y otros archivos complementarios como es el registro académico auxiliar hasta el mes de octubre.

Adicionalmente, en el mes de abril, cinco tutores de esos niveles educativos solicitaron a la unidad de psicología de la institución que llevarán a cabo la realización de pruebas de orientación vocacional. Esta solicitud surgió a raíz de la observación de varios tutores respecto a la falta de metas académicas en muchos estudiantes una vez que concluyen su etapa escolar.

Además, solamente cuatro padres de familia de estudiantes de cuarto y quinto año buscaron orientación vocacional debido a la indecisión de sus hijos, algunos de los cuales expresaron su falta de deseo de continuar con sus estudios. Esto podría indicar una disminución en la motivación para continuar la educación. Asimismo, una madre de familia refirió: “quiero que mi hijo sea alguien en la vida, no se preocupa por sus estudios solo se la pasa jugando futbol, ya no se que hacer la otra vez me dijo que quiere ser futbolista”, esto podría indicar la diferencia entre las expectativas parentales y los deseos del adolescente, así como las presiones sociales sobre qué se considera un camino "adecuado" hacia el éxito académico.

En respuesta a esta situación, el equipo de psicología de la institución gestionó con el personal del departamento de psicología del Ministerio de Trabajo y Empleo para llevar a cabo la administración de las pruebas del Servicio de Orientación Vocacional e Información Ocupacional (SOVIO) en el mes de mayo dirigidas a los estudiantes que cursaban desde el tercer hasta el quinto año de educación secundaria.

Las profesionales encargadas señalaron la necesidad de llevar a cabo pruebas de orientación vocacional para 492 estudiantes del séptimo ciclo, según los registros de matrícula. Durante la fase de aplicación, 65 estudiantes (13.21%) no participaron debido a su ausencia en la institución educativa, atribuida a dificultades personales y familiares, mencionando de alguna manera la falta de herramientas para abordar problemas. Solamente 2 estudiantes (0.42%) que no pudieron realizar la prueba se dirigieron al departamento de psicología solicitando la oportunidad de realizarla.

En julio, durante la etapa de entrega de resultados, la investigadora colaboró con el personal de psicología y los tutores se pudo constatar que, en términos generales, el 41.5% de los estudiantes no evidenciaba interés en recibir los resultados, mientras que el 40% expresaba un

genuino interés por conocerlos. Además, un 18.5% no recordaba los detalles de la prueba ni cuándo la habían realizado.

Durante la entrega de los resultados de las pruebas de orientación vocacional, se produjo un evento notable en dos aulas específicas que albergan a estudiantes de tercer y quinto grado, correspondientes a la sección designada como "E". En promedio, ocho estudiantes expresaron lo siguiente: "¿Para qué nos va a servir saber los resultados si estudiamos en un colegio público? Nuestros papás ni nos hacen caso y encima estamos en la sección E, somos los peores del colegio así siempre nos dicen los profes. Seguro que el director, el coordinador de tutoría y nuestra profesora tutora ya han contado cosas de nosotros o ya les han chismeado sobre lo que andamos haciendo, ni ganas de venir tenemos." Relatos que de alguna manera atribuyen a factores internos y externos la falta de interés en recibir sus resultados y de asistir al colegio.

Incluso, se realizó entrevistas con el coordinador de tutoría y algunos tutores, quienes notaron una disminución en el nivel de motivación de los estudiantes para continuar con sus estudios de nivel secundario, universitario y técnico. Tanto el coordinador de tutoría como el equipo de psicología de la institución observaron la falta de establecimiento de metas académicas a corto, mediano y largo plazo entre los estudiantes del tercer al quinto grado, pertenecientes al séptimo ciclo. Uno de los tutores indicó: "los chicos tienen que esperar todavía la aprobación para tener iniciativa pero ellos ya están grandecitos". Desde el equipo de psicología, se destacó que varios de estos estudiantes expresaron la intención de finalizar la escuela secundaria sin proseguir estudios universitarios o técnicos, asociando esta decisión, al menos en parte, a la necesidad de contribuir económicamente al sustento familiar.

De acuerdo a la revisión de literatura científica sobre los indicadores antes mencionados se puede interpretar como influye la percepción de las competencias parentales en la motivación de los adolescentes en el contexto educativo.

Tomando en consideración estos datos, el estudio se concentró en responder a la siguiente pregunta.

1.2 Planteamiento del Problema

1.2.1. General

P_G : ¿Cuál es la relación entre la competencia parental percibida y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

1.2.2. Específicos

P_1 : ¿Cuál es el nivel predominante de la competencia parental percibida en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

P_2 : ¿Cuál es el nivel predominante de la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

P_3 : ¿Cuál es la relación entre la implicación parental y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

P_4 : ¿Cuál es la relación entre la resolución de conflictos y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

P_5 : ¿Cuál es la relación entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

P_6 : ¿Cuál es la relación entre la deseabilidad social y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

1.3 Objetivos

1.3.1. General

O_G : Identificar la relación entre competencia parental percibida y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

1.3.2. Específicos

O_1 : Identificar el nivel predominante de la competencia parental percibida en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

O_2 : Identificar el nivel predominante de la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?

O_3 : Determinar la relación entre la implicación parental escolar y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

O_4 : Determinar la relación entre la resolución de conflictos y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

O_5 : Determinar la relación entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

O_6 : Determinar la relación entre la deseabilidad social y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

1.4 Justificación

Existió la preocupación por investigar la competencia parental percibida y la motivación académica considerando la forma como afecta y qué tipo de relación presenta en la población de estudio. Al respecto existen estudios considerables sobre las variables en cuestión de manera separada o con otras variables en la población de secundaria; Sin embargo, no existen estudios con las variables antes mencionadas. En tal sentido, se considera que este estudio beneficiará a la población estudiantil, ampliando la línea de investigación, en el campo de la psicología educativa.

1.4.1 Valor Social

La investigación ofrece información crucial, relevante para futuros estudios en esta comunidad específica y área de investigación. Su alcance no solo beneficia a los estudiantes en su séptimo ciclo, sino también a sus familias, la institución educativa y las generaciones venideras que transitan por este mismo ciclo, destacando su importancia como parte integral de nuestra sociedad. Los resultados obtenidos pueden tener un impacto significativo en las autoridades de la institución y en organizaciones externas involucradas, contribuyendo al desarrollo de estrategias educativas más efectivas. Además, desde un enfoque psicológico, los

descubrimientos pueden sentar las bases para la creación de un programa centrado en las variables investigadas.

1.4.2 Valor Teórico

El análisis de la relación entre la competencia parental percibida y la motivación académica ha sido escasamente explorado tanto a nivel local como nacional, particularmente en el distrito de San Jerónimo. Este estudio se apoyó en dos marcos teóricos fundamentales: la teoría de la competencia parental percibida y la teoría de la autodeterminación. Dada la limitada presencia de investigaciones específicas que aborden la conexión entre estos dos elementos en adolescentes de séptimo ciclo, el presente trabajo busca ofrecer nuevas perspectivas que contribuyan a enriquecer el entendimiento general sobre este tema.

1.4.3 Valor Metodológico

El propósito de este estudio fue identificar la relación entre dos variables: la competencia parental percibida y la motivación académica, lo que permitirá analizar de manera objetiva la realidad dentro de la población seleccionada y obtener una comprensión más profunda de la situación estudiada. Para lograr este objetivo, se adopta un paradigma positivista (basado en Comte), utilizando un método cuantitativo y deductivo respaldado por hipótesis. En relación a la medición de las variables, se emplearon herramientas con propiedades psicométricas adaptadas al contexto específico de la institución educativa involucrada. Además, el valor metodológico de esta investigación se centró en la validación del contenido de los instrumentos mediante la evaluación por parte de expertos utilizando el método DPP (de la Torre & Accostupa, 2013) y en la obtención de la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach para ambos

instrumentos. Estos instrumentos fueron ajustados al contexto de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo.

1.4.4 Valor Aplicativo

Los hallazgos de esta investigación ofrecen beneficios directos a la población estudiada al proporcionar información específica de la población. Estos resultados pueden servir como base para futuras intervenciones, donde se puede diseñar y ejecutar programas o proyectos específicos dirigidos a estos estudiantes. Es así que se implementó un perfil de intervención como se muestra en el anexo 12 intervención destinadas a mejorar la competencia parental de sus padres, la motivación académica de los estudiantes y brindar herramientas de facilitación a los docentes para fortalecer la dinámica familia-colegio. de esta manera, se busca impactar positivamente en el bienestar académico y personal de los estudiantes.

1.5 Viabilidad

Viabilidad del tiempo: Se tuvo la oportunidad de aplicar los instrumentos en fechas acordadas en coordinación con los tutores, durante los horarios establecidos para la tutoría de los estudiantes seleccionados en la muestra.

Viabilidad de los recursos económicos: En todo momento, la investigadora se hizo cargo de los gastos necesarios para llevar a cabo este estudio.

Viabilidad del recurso humano: Se obtuvo la autorización para acceder a la muestra específica del estudio, con la colaboración y disposición tanto de los padres y madres de los estudiantes como de los propios estudiantes.

En las consideraciones éticas de esta tesis, se adoptó una conducta responsable al asegurar el consentimiento informado de manera verbal tanto de la dirección de la institución

educativa como de la coordinación de tutoría y el departamento de psicología, concretizando con la autorización mediante oficio de dirección como se muestra en el anexo 8. de manera adicional, se obtuvo el consentimiento informado de los apoderados, así como el asentimiento informado de los estudiantes que participaron en el estudio. Se destacó la naturaleza académica del estudio como un punto clave durante este proceso ético. (American Psychological Association [APA], 2017). Asegurando la confidencialidad de los datos y se respetó la privacidad y el anonimato de los participantes debido a que se codificó sus datos con numerales.

En términos de principios bioéticos y ética profesional, se pusieron en práctica los principios de autonomía y beneficencia, teniendo en cuenta los juicios y valores de los participantes. Se subrayó la integridad y comportamiento ético de la investigadora tanto en la interacción con los participantes como a lo largo de todo el proceso de investigación. (Asociación Médica Mundial [AMM], 2017). Se obtuvo el consentimiento informado de los apoderados y el asentimiento informado de los estudiantes, priorizando el bienestar psicológico de los participantes sobre cualquier posible riesgo para su salud emocional, tal y como se muestra en los anexos 1 y 2.

En el ámbito metodológico, al administrar los instrumentos, se ofrecieron explicaciones claras, simples y constructivas, evitando situaciones que pudieran afectar la estabilidad emocional de los participantes (Colegio de Psicólogos del Perú [CPsP], 2018). Se obtuvo la autorización de la dirección del colegio para llevar a cabo el trabajo de campo como se muestra en el anexo 8, se validaron los instrumentos a través del juicio de expertos encontrados en el anexo 6, se emplearon los resultados del programa Turnitin por parte de la asesora y se incluyó una clara declaración de autoría personal.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Para la revisión y obtención de los antecedentes sobre temas investigados para este proyecto de investigación se seleccionó estudios realizados en la población estudiantil de educación secundaria y preuniversitaria con las variables, similar metodología e instrumentos del presente proyecto. Se visitó a las fuentes internacionales, nacionales, locales y también se visitó las páginas web: Google Académico, Registro Nacional de Trabajos de Investigación, acceso libre a Información para la Investigación y repositorio de universidades.

2.1.1 A Nivel Internacional

En la ciudad de Ambato, Ecuador, Del Salto (2023) investigó la conexión entre la funcionalidad familiar y la autoeficacia académica percibida en estudiantes de Educación General Básica Media en una Unidad Educativa de Ambato. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño transversal no experimental, el estudio contó con la participación de 72 estudiantes. Se emplearon herramientas como el APGAR familiar y la Escala Multidimensional de Autoeficacia infantil (EMA-i), junto con una encuesta sociodemográfica. Los hallazgos indicaron una correlación positiva de baja magnitud entre las variables analizadas (coeficiente Rho de Spearman: 0,249; significancia: 0,028). Esto sugiere que la mejora del ambiente familiar puede impactar positivamente en el desempeño académico, las habilidades emocionales y el bienestar psicológico de los estudiantes. Además, se evidenció la influencia de la funcionalidad familiar en la autoeficacia académica, subrayando la relevancia de este entorno en el desarrollo integral de los estudiantes.

En la ciudad de Cuenca, Ecuador, Palacios et al. (2022) examinaron cómo la Teoría de la Autodeterminación impacta la motivación para aprender en adolescentes, poniendo énfasis en el rol de la crianza como impulsor de la independencia en el aprendizaje autodirigido. Su estudio se centró en la influencia de las metas parentales, el apoyo a la autonomía y el control de los padres en la autorregulación del aprendizaje de adolescentes en Cuenca (Ecuador). Utilizando un enfoque cuantitativo y correlacional con 1056 adolescentes (47% mujeres, 53% hombres) de 14 a 19 años de 18 colegios, junto a 1692 padres (56% madres, 44% padres), aplicaron escalas como la de Autorregulación del Aprendizaje (Chávez y Merino, 2016), Metas Orientadas al Logro (Inda et al., 2020) y la Escala de Apoyo a la Autonomía (Mageau et al., 2015). Los resultados destacaron la relación positiva entre el respaldo a la autonomía parental y la autorregulación autónoma del aprendizaje en los adolescentes. Esto subraya el papel vital de una crianza positiva en cultivar un aprendizaje activo y autónomo, posiblemente asociado con un buen rendimiento académico. Se enfatiza la colaboración estrecha entre la familia y el colegio para fortalecer conductas parentales que fomenten la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En la ciudad de Guayaquil, Ecuador, Moreira (2021) realizó un estudio cuyo objetivo era determinar la relación entre la motivación académica y estilos parentales en estudiantes de noveno año de una Unidad Educativa de Guayaquil, 2020. Investigación de tipo básica y correlacional, con un diseño no experimental. El estudio contó con una muestra de 45 estudiantes de noveno año y se utilizó la técnica de encuesta, empleando un cuestionario validado por tres expertos, con coeficientes Alfa de Cronbach de 0,854 y 0,856 para los dos instrumentos respectivamente. El análisis de datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS versión 24. Los resultados descriptivos revelaron que el 57,8% de los estudiantes mostraron un nivel

medio de motivación académica, y el 53,3% identificaron el estilo dominante como autoritario. Su correlación fue alta, positiva y altamente significativa entre la motivación académica y los estilos autoritativo ($Rho=0,724^{**}$) e indulgente ($0,745^{**}$), mientras que con el estilo autoritario la correlación fue moderada, positiva y muy significativa ($Rho=0,445^{**}$). Sin embargo, no se encontró relación con el estilo negligente, dado que el valor de Sig. fue $0,159 > 0,05$. En conclusión, se evidencia que la motivación académica está vinculada con los estilos parentales autoritativo, indulgente y autoritario en estudiantes de noveno año de la Unidad Educativa Fiscal Mixta "Francisco de Orellana", Guayaquil, en el año 2020.

En la ciudad de Sevilla, España, Martín y Sánchez (2021) examinaron los factores motivacionales y de autoconcepto que inciden en la predicción del rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria. Su objetivo fue evaluar el impacto de la motivación y el autoconcepto en el desempeño académico de estudiantes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados obtenidos señalaron que la autoeficacia académica percibida, junto con las atribuciones del éxito basadas en la capacidad, así como el autoconcepto académico, fueron predictores de un rendimiento académico más alto. Por otro lado, la motivación relacionada con evitar el fracaso, las atribuciones del éxito a la suerte y del fracaso a la dificultad de la tarea, predijeron un rendimiento académico menos favorable. Las atribuciones internas del éxito académico, tales como la capacidad y el esfuerzo, junto con las atribuciones internas y estables del fracaso (relacionadas con la capacidad), predijeron niveles académicos superiores e inferiores, respectivamente, indirectamente a través de su influencia en el autoconcepto académico. Estos resultados subrayan la relevancia del estilo de atribución en el desarrollo del autoconcepto y su impacto en el rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria.

En la ciudad de Sevilla, España, Suárez (2021) investigó el apoyo académico parental en una institución de educación secundaria en Sevilla. Utilizó una entrevista semiestructurada con la orientadora del centro de ESO y realizó un análisis cualitativo de contenido mediante Atlas.ti 8. Este análisis identificó 19 códigos, los cuales fueron agrupados inductivamente en 6 categorías: temporal-académica, tarea-proceso, motivación, resultados, apoyo parental y estrategias de aprendizaje. Se observa una interrelación entre estas categorías, lo que destaca la importancia de considerarlas al orientar a las familias de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

2.1.2 A Nivel Nacional

En la ciudad de Lima, Perú, el estudio llevado a cabo por Romero (2023), el objetivo fue establecer la relación existente entre la participación parental en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes del tercer y cuarto ciclo en una institución educativa ubicada en Rímac en el año 2023. Investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de nivel descriptivo y correlacional, con un método deductivo. La muestra por conveniencia está compuesta por 137 padres de familia, predominantemente del género femenino, con estado civil mayoritariamente soltero y con edades comprendidas entre los 26 y 45 años. Para recolectar los datos, se empleó el cuestionario de Participación Parental, junto con los registros de calificaciones en las áreas de comunicación y matemáticas. Los resultados del estudio revelaron una relación significativa entre ambas variables ($p < .05$), con una intensidad moderada ($r_s = .34$). En consecuencia, se concluye que la participación activa de los padres contribuye significativamente al rendimiento escolar y se relaciona de manera directa y significativa con el mismo (Romero, 2023).

En Lima Metropolitana, Fernandez (2023) llevó a cabo un estudio para investigar la relación entre el funcionamiento familiar y la motivación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana en el año 2021. El enfoque metodológico es de tipo descriptivo correlacional, con una muestra de 178 estudiantes de psicología de distintas edades (entre 16 y 47 años), de ambos sexos. Se aplicaron: la Escala de Cohesión y Adaptabilidad FACES III de Olson, y la prueba de Motivación de Logro Académico de Thomberry. Los hallazgos revelaron una relación significativa, aunque de bajo nivel ($\rho=.152$; $p=0.042$), entre funcionamiento familiar y motivación académica. Además, se encontró una correlación directa y de baja intensidad entre la dimensión de cohesión familiar y la motivación de logro académico ($\rho=.130$; $p=0.084$), mientras que se identificó una relación directa con intensidad baja en la dimensión de adaptabilidad. Se observó que el nivel de cohesión separada fue predominante en un 28.68%, mientras que en adaptabilidad flexible fue del 32.58%. Respecto a las acciones orientadas al logro y aspiraciones de logro académico, se detectó un 44.38% y un 46.63% en el nivel alto, respectivamente. Asimismo, se identificaron diferencias significativas según la edad en la motivación de logro académico, donde participantes de 37 a 47 años mostraron un rango promedio más elevado, representando un 34.83%. En conclusión, el estudio señala una falta de influencia entre cohesión y motivación de logro, pero sí entre adaptabilidad y esta última variable. A nivel general, existe una relación directa, aunque de nivel bajo y significativa.

En Chiclayo, Inchaustegui (2022) realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional tuvo como finalidad determinar la relación que existe entre los estilos de crianza y la percepción de apoyo a la autonomía en la elección de la carrera. Con una muestra de 244 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de un colegio nacional, se les aplicó la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y la Escala Percepciones de los Adolescentes de que sus Padres Apoyan su

Autonomía de Katz. Los datos obtenidos evidenciaron que las variables estilos parentales y percepción de apoyo a la autonomía para la elección profesional en estudiantes no están asociadas respecto al padre o la madre, se observó también que el estilo de crianza que predomina es el negligente con un 34,84% y el nivel de percepción de apoyo a la autonomía, el Medio. Se concluye que las variables estudiadas no se encuentran relacionadas.

En la investigación realizada por Graham (2022) en Lima, se buscó identificar la relación entre la percepción de competencia parental y el autoconcepto en estudiantes de quinto y sexto grado. El enfoque del estudio fue descriptivo, de carácter básico y sustantivo, con un diseño de investigación correlacional. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Los instrumentos empleados fueron la ECPP-h (Bayot, 2008), una escala que evalúa la competencia parental percibida en hijos e hijas, y la escala de Autoconcepto para niños de Piers-Harris (Piers-Harris, 1969). Se encontró que la consistencia disciplinaria no tiene una relación significativa con las dimensiones del autoconcepto social y felicidad y satisfacción. Además, la deseabilidad social no presenta una relación significativa con las dimensiones autoconcepto conductual , intelectual , físico, falta de ansiedad y socialización. Sin embargo, se identificó una correlación entre las dimensiones de la ECCP-h y las dimensiones del autoconcepto.

En Piura, Huaman (2022) realizó su investigación sobre la competencia parental y el autoconcepto académico en estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa 14507. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la competencia parental y el autoconcepto académico en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 14507 de San Miguel de El Faique, Huancabamba, Piura, 2021. La investigación fue cuantitativa de nivel correlacional y con un diseño ex post facto de corte transversal y se desarrolló con una

población de 22 estudiantes y 22 padres de familia. Para la recolección de información se utilizaron la escala de competencia parental percibida versión padres y la prueba de autoconcepto académico. La consistencia interna se determinó mediante el Alpha de Cronbach en donde se obtuvo un valor de 0,909 para la variable competencia parental y 0,982 para la variable de autoconcepto académico, lo cual refiere una confiabilidad óptima. Para medir la distribución de los datos se hizo mediante asimetría y curtosis, la correlación de variables y la contrastación de hipótesis se desarrolló mediante Rho de Pearson, y finalmente se utilizaron tablas de contingencia para encontrar la asociación entre variables. La información final obtenida se basa en correlaciones positivas y significativas con una puntuación de 0,882** en función a las variables de competencia parental y el autoconcepto académico. Y correlaciones positivas y significativas en relación a la competencia parental y las dimensiones de autoconcepto académico (enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso, asertividad y relación con los otros) con puntuaciones de 0,833** / 0,873** / 0,872** / 0,855** respectivamente.

En Piura, Agurto (2021) llevó a cabo una investigación con el propósito de analizar la relación entre la participación de los padres y la motivación en estudiantes pertenecientes a una institución educativa en Piura durante el año 2021. de naturaleza correlacional asociativa, utilizando un enfoque cuantitativo con un diseño temporal transversal y un método no experimental. La muestra fue de 126 estudiantes y se empleó una encuesta junto con dos escalas, una para cada variable: la escala de competencia parental percibida (versión para hijos) y la escala de motivación adolescente (EM1). El análisis de los datos se realizó utilizando el software estadístico SPSS 25.0. Los resultados son un coeficiente de correlación de $Rho = 0.653$ y $Sig. < 0.05$ entre las variables de participación parental y motivación, lo que indica una correlación positiva significativa y sólida entre ambas. Por consiguiente, se confirma la existencia de una

relación significativa entre la participación parental y la motivación, respaldando la hipótesis de investigación planteada.

En Juliaca, Mamani y Orihuela (2021) realizaron su estudio con el fin de determinar si existe relación significativa entre relaciones intrafamiliares y motivación escolar en adolescentes de una Institución Educativa de Juliaca, el paradigma de esta investigación pertenece a un diseño no experimental, de corte transversal, tipo correlacional y de enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 80 adolescentes, de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 14 a 16 años de edad. Dos instrumentos utilizados: la Escala de Evaluación de las Relaciones y Escala de Evaluación de Motivación Escolar. Ambos instrumentos demostraron una alta confiabilidad y validez, con la Escala de Relaciones Intrafamiliares alcanzando un índice de confiabilidad de .951 y una validez de contenido de al menos $V=.857$. Por otro lado, la Escala de Motivación Escolar (MEES) presentó un grado de confiabilidad de .931 y una validez mínima de $V=.960$. Los hallazgos principales indican una relación directa y significativa entre las relaciones intrafamiliares y la motivación escolar, con un valor de ($\rho=.512$; $p<.01$). Esto implica que a medida que las relaciones intrafamiliares aumentan, la motivación escolar también lo hace. Además, se observaron correlaciones directas y significativas entre las relaciones intrafamiliares y las dimensiones de realización personal ($\rho=.476$; $p<.01$), Deseo de aprender ($\rho=.421$; $p<.01$), Logro de una meta ($\rho=.455$; $p<.01$) y, por último, la dimensión de Gusto por estudiar ($\rho=.413$; $p<.01$).

En la ciudad de Jaén, Collazos (2020) Realiza su estudio sobre la relación entre la motivación académica y funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Jaén, 2020. de tipo cuantitativo, diseño no experimental - transaccional y de tipo descriptivo correlacional; para su desarrollo, contó con una muestra finita

y un muestreo de tipo censal constituido por 60 estudiantes de tercer y cuarto año del nivel secundario, a quienes se les administró la Escala de motivación académica - EMAY y la Escala de Funcionalidad Familiar FACES - III. Se concluye que no existe relación entre la Adaptabilidad y Cohesión, y la variable motivación académica ($p>0.05$), sin embargo, si existe relación entre adaptabilidad y cohesión y la dimensión Interacción con Pares, así mismo se evidencia que existe relación entre Adaptabilidad y la dimensión Interacción con el profesor, pero no existe relación entre Cohesión y la dimensión antes mencionada. Por último, el 78.4% de los evaluados posee un nivel medio de motivación académica, el 31.7% poseen una Cohesión no relacionada y el 73,3% una Adaptabilidad Caótica.

En Huancayo, Anco y Ramos (2019) investigaron la relación entre los estilos de socialización parental y los tipos de motivación en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Estatal La Victoria, en Huancayo. El estudio se realizó de manera no experimental, transversal, correlacional, con una muestra de 168 estudiantes seleccionados por muestreo aleatorio simple. Para recolectar datos, se utilizó un cuestionario validado por expertos para medir los estilos de socialización parental y los tipos de motivación. Los resultados obtenidos revelaron una relación directa y significativa entre los estilos de socialización parental y los tipos de motivación en los estudiantes de secundaria. Los estilos parentales predominantes fueron indulgente (36.9%), autoritario (34.5%), negligente (19%) y autorizativo (9.5%). En cuanto a la motivación, se observó que un 48% mostraba un alto nivel de motivación por logros, mientras que un 46% demostraba altos niveles de motivación por poder y afiliación respectivamente. Estos hallazgos confirman que los estilos parentales están directamente relacionados con aspectos específicos de la motivación en los estudiantes, como la búsqueda de afiliación, la búsqueda de poder y la orientación hacia el logro en el ámbito escolar.

2.1.3 A Nivel Local

En Urubamba, Villafuerte y Villavicencio (2022) llevaron a cabo un estudio para analizar la posible relación entre las competencias parentales percibidas e intereses profesionales. La investigación se basa en un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional transversal considerado como tipo básico o fundamental y no experimental. La muestra estuvo conformada por 183 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Secundaria General Ollanta de Urubamba. Los instrumentos utilizados para la evaluación fueron el Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales-Revisado (IPP-R) y la Escala de competencia parental percibida (ECPP-h).

Los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Rho de Spearman indicaron una correlación significativa ($p < 0,05$) entre las competencias parentales percibidas e intereses profesionales. En consecuencia, se confirmó la hipótesis general alterna y se rechazó la hipótesis nula planteada en el estudio (Villafuerte & Villavicencio, 2022).

En la convención, Lupinta (2022) realizó una investigación con el fin de indagar sobre la relación entre las competencias parentales y el desempeño académico en estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N°501108. El estudio se encuadra en un tipo de investigación básica, de diseño transversal y de naturaleza descriptiva correlacional. La muestra comprendió a 216 estudiantes, pero se seleccionó un grupo de 31 estudiantes con sus respectivos padres para el análisis. Se empleó la escala de Parentalidad positiva (e2p) para evaluar las competencias parentales, mientras que el rendimiento académico se basó en el registro de evaluaciones proporcionado por los profesores. Los resultados indicaron la inexistencia de una relación significativa entre las competencias parentales y el rendimiento académico ($p = 0.505$, $RHO =$

-0.124), ya que el valor de significancia fue superior a 0.05. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula planteada en el estudio (Lupinta, 2022).

En Cusco, Lazo (2018) estudió la relación entre el clima social en la familia y la motivación académica de los estudiantes de quinto año de secundaria en el colegio San Francisco de Asís. La investigación adoptó un diseño correlacional, con un alcance descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos estandarizados: la Escala de Clima Social en la Familia (FES) de R. H. Moos, validada en Lima en 1993 por César Ruiz Alva y Eva Guerra; y la Escala de motivación académica (EMA) de Vallerand, adaptada en Lima en 2005 por Remón G. Sonia. La muestra es de 84 estudiantes del quinto año de secundaria del colegio San Francisco de Asís, a través de un muestreo no probabilístico intencionado. Los resultados obtenidos revelaron una relación significativa entre el clima social familiar y la motivación académica en los estudiantes de quinto año de secundaria en el colegio San Francisco de Asís.

2.2 Marco Teórico - Conceptual

2.2.1 Competencia Parental Percibida

La competencia parental percibida se refiere a la percepción que los hijos tienen sobre la calidad y eficacia de las habilidades parentales de sus padres o cuidadores directos. Asimismo, según Salles y Ger (2011), la competencia parental percibida también se refiere a la percepción que tienen los padres sobre su capacidad para satisfacer las necesidades de sus hijos y cumplir con sus roles parentales de manera efectiva.

2.2.2 Líneas Teóricas y Enfoques de la Psicología sobre las Competencias Parentales

En el ámbito de las competencias parentales, varios autores han desarrollado teorías que explican la importancia de la familia, especialmente de los padres, en el desarrollo de sus hijos. Estas teorías también abordan una lista de competencias que los padres deben poseer para tener un impacto positivo en el crecimiento y desarrollo de sus hijos, al tiempo que identifican los factores que influyen en este proceso. A continuación, se presentan las teorías que son fundamentales para comprender las competencias parentales:

Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. Esta teoría, propuesta en 1979, destaca la influencia de cuatro sistemas contextuales en el desarrollo de los niños, comenzando desde el entorno más inmediato (microsistema) hasta los contextos más amplios y distantes (macrosistema). Este enfoque teórico enfatiza la importancia de los cambios y las adaptaciones ambientales en el crecimiento de los niños, así como el papel crucial que desempeñan los diversos entornos en su desarrollo. En el contexto específico de la percepción de la competencia parental, se investiga cómo estos sistemas contextuales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) influyen en la manera en que los padres perciben su propia capacidad para satisfacer las necesidades de sus hijos.

A continuación se presentan los sistemas desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1979, 1992 según citado en Torrico et al., 2002):

Microsistema: Se refiere al entorno más próximo al individuo, abarcando comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos diarios en los que se desenvuelve la persona. Incluye lugares de interacción directa como el hogar, el trabajo y el círculo social cercano.

Mesosistema: Comprende las conexiones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, como la familia, el trabajo y la vida social. Este sistema se constituye a partir de microsistemas y se adapta o se estructura al ingresar a nuevos entornos.

Exosistema: Se refiere a entornos en los cuales la persona en desarrollo no está directamente implicada, pero donde ocurren eventos que impactan el contexto en el que sí está involucrada, o que son influenciados por lo que sucede en ese entorno (como el lugar de trabajo de la pareja o los amigos).

Macrosistema: Esta esfera corresponde a los aspectos culturales en los que está inmerso el individuo, ejerciendo influencia sobre la manifestación de los otros sistemas.

Teoría de Mestre, Samper, Tur y Díez. Los investigadores destacan la estrecha relación entre la participación activa de los padres en la educación de sus hijos y la expresión de comportamientos prosociales en los menores. Se enfocan en los diversos modelos de crianza y su impacto en el desarrollo de los niños, enfatizando la importancia fundamental de la comunicación efectiva en el entorno familiar.

Mestre et al. (2001) investigaron la relación entre los estilos de crianza de los padres y el desarrollo de comportamientos prosociales en los hijos, reconociendo la importancia fundamental de las interacciones emocionales dentro del ámbito familiar. Componentes como la valoración positiva de los hijos, la demostración de interés, el respaldo emocional y la coherencia en la aplicación de normas resultan ser aspectos esenciales en este proceso. Además, destacaron la necesidad de ajustar estas interacciones según el nivel de crecimiento y la etapa de desarrollo de los hijos. En resumen, la mayor involucración de los padres en la crianza se relaciona con una mayor predisposición hacia conductas prosociales y de asistencia. Estos comportamientos positivos reducen las conductas agresivas; por lo tanto, las prácticas parentales que ofrecen

apoyo y supervisión también contribuyen a regular las emociones (Carlo, Raffaelli, et al., 1999 citado en Mestre et al., 2001).

Teoría de la Parentalidad Positiva de Barudy y Dantagnan. Barudy y Dantagnan definen la competencia parental como la capacidad de los padres para ofrecer atención y orientación a sus hijos, considerando aspectos biológicos y sociales. Resaltan la importancia de satisfacer cinco necesidades fundamentales para considerar una crianza competente. Sugieren que, en un entorno sociocultural adecuado, cualquier individuo puede asumir la responsabilidad de cuidar a los niños, independientemente de su relación biológica, y que un cuidado adecuado contribuye al desarrollo saludable de los menores.

El cuidado sensible y la crianza positiva son cruciales para evitar el maltrato infantil y promover un desarrollo óptimo. Estas competencias parentales se basan en el trato afectuoso, seguro y en el conjunto de conocimientos, utilizando métodos no violentos para criar y establecer vínculos afectivos con los niños. Los cuidadores atentos a las necesidades de los niños promueven relaciones emocionalmente saludables, reduciendo así el uso de castigos físicos y fomentando su desarrollo socioemocional.

Proporcionar a los niños los cuidados necesarios para asegurar su bienestar físico y emocional es esencial para su desarrollo adecuado. La forma en que los adultos cuidan a los niños tiene un impacto significativo en su desarrollo a corto y largo plazo.

Los buenos tratos previenen problemas en el desarrollo, mientras que el maltrato es un factor de riesgo para diversas dificultades conductuales, sociales y emocionales. El maltrato puede perpetuarse de una generación a otra, lo que subraya la importancia de reducir estos riesgos y fortalecer los factores protectores.

El maltrato por parte de los padres puede tener consecuencias graves, como lesiones cerebrales, problemas de conducta, desnutrición, estrés crónico y dificultades de aprendizaje. La falta de sensibilidad en los cuidadores puede llevar a la formación de un apego inseguro en niños maltratados y obstaculizar su desarrollo emocional y empatía.

Por tanto, es responsabilidad social e intervención psicológica abordar cómo los padres crían a sus hijos. Es esencial que los padres comprendan y participen en el cuidado sensible, reciban apoyo para satisfacer las necesidades de los niños y prevenir cualquier forma de maltrato, permitiendo que los niños crezcan en entornos que promuevan su salud y bienestar emocional.

Teoría de Competencia Parental de Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne. Estos autores conceptualizan la competencia parental como un conjunto de habilidades que capacitan a los padres para adaptarse de manera flexible a las necesidades cambiantes de sus hijos. Ven la competencia desde una perspectiva multidimensional, considerando aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, y la perciben como un proceso bidireccional y contextual, donde la interacción con el entorno y su influencia mutua son cruciales. Asimismo, destacan su naturaleza dinámica, ajustándose a las transformaciones y desafíos que implica el crecimiento y desarrollo de los niños.

En su definición, estas habilidades parentales se caracterizan como un conjunto que permite a los padres responder de manera adaptable y flexible a las necesidades de sus hijos, al tiempo que se ajustan a los estándares sociales establecidos. Subrayan que estas capacidades se fortalecen mediante el apoyo de sistemas familiares influyentes (Rodrigo et al., 2008 como se citó en Barja y Aliaga, 2020). Estas competencias parentales se agrupan en cinco categorías interrelacionadas: habilidades educativas, agencia parental, autonomía y desarrollo personal, vida

personal y organización doméstica, formando así un conjunto que influye en el proceso de crianza de los hijos.

Los autores indican que varios factores impactan en las competencias parentales:

Condiciones psicosociales, como la monoparentalidad o la precariedad económica, que pueden suponer desafíos mayores para los padres, influyendo positiva o negativamente en sus competencias.

Escenario educativo, que abarca las concepciones y prácticas educativas de los padres en la crianza de sus hijos, influyendo en el desarrollo del menor a lo largo del tiempo y condicionado por su contexto psicosocial.

Características del menor, aspectos esenciales para ajustar y potenciar las competencias parentales, satisfaciendo sus necesidades básicas y específicas para favorecer su desarrollo.

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura. enfocada en cómo los padres adquieren habilidades mediante la observación y la imitación de modelos sociales, plantea que la competencia parental percibida puede verse afectada por la percepción de los padres sobre su capacidad para aprender y aplicar habilidades parentales.

Bandura (2001) propuso la teoría del aprendizaje social, enfocada en cómo las personas adquieren nuevas habilidades, comportamientos y actitudes mediante la observación e imitación de modelos sociales. Esta teoría, también denominada teoría del aprendizaje social-cognitivo, postula que el aprendizaje no solo se deriva de la experiencia directa, sino también de la observación de otros, especialmente de modelos significativos dentro del contexto social.

Según Bandura, los individuos son activos y participativos en su proceso de aprendizaje, destacando que la adquisición de nuevas habilidades y comportamientos puede ser influenciada por varios factores. Estos factores incluyen el modelado, donde las personas imitan conductas de

modelos admirados, el reforzamiento y el castigo, que determinan la repetición o evitación de conductas basadas en sus consecuencias, y los procesos cognitivos, como la interpretación y almacenamiento de información.

En el ámbito de la competencia parental, la teoría sugiere que los padres aprenden habilidades parentales al observar y emular el comportamiento de otros padres o figuras de referencia. La percepción de los padres sobre su capacidad para adquirir y aplicar estas habilidades puede afectar su autoeficacia parental, es decir, su creencia en su competencia para desempeñar efectivamente su rol como padres. Si los padres se ven a sí mismos capaces de aprender y aplicar nuevas habilidades parentales, es más probable que se esfuercen por adquirir y mejorar dichas habilidades para criar a sus hijos de manera efectiva (Bandura, 2001).

Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg. Esta Teoría se vincula con la competencia parental percibida con la capacidad de los padres para cultivar un desarrollo moral sólido en sus hijos, enseñándoles valores éticos y tomando decisiones basadas en principios morales más profundos y universales. Además, describe seis etapas del desarrollo moral divididas en tres niveles: preconventional, convencional y postconvencional. Kohlberg sostiene que el juicio moral evoluciona según las personas enfrentan dilemas éticos, desarrollando una comprensión más profunda de lo correcto y lo incorrecto basada en principios éticos más universales.

En el nivel preconventional, el juicio moral se basa en cumplir normas para evitar castigos o recibir recompensas. En el nivel convencional, se guían por normas sociales y roles aceptados. En el nivel postconvencional, las decisiones se fundamentan en principios éticos abstractos, valorando la justicia y los derechos humanos sobre las reglas sociales.

La relación entre la Teoría de Kohlberg y la competencia parental percibida radica en que padres que se sienten competentes para enseñar y modelar conductas éticas pueden influir en el

desarrollo moral de sus hijos. Esto implica establecer límites, explicar el razonamiento detrás de las decisiones morales y promover valores éticos.

Teoría del Ciclo Vital Familiar de Duvall. Al examinar las diferentes etapas del ciclo de vida familiar, se plantea la idea de que la percepción de competencia parental varía en consonancia con las cambiantes exigencias de cada etapa específica. Lang (2022) sugiere que en la adolescencia, resulta fundamental ajustar la dinámica en las interacciones entre padres e hijos, de manera que se fomente una mayor independencia adolescente con límites claramente establecidos. Asimismo, se resalta la importancia de considerar la relación existente entre los padres que se encuentran en la mediana edad y los desafíos y preocupaciones vinculados a sus trayectorias profesionales.

Teoría de los Sistemas Familiares. Este enfoque teórico, al contemplar la familia como un sistema interdependiente, plantea que la percepción de la competencia parental puede ser moldeada por la manera en que se desenvuelve y se comunica la familia, así como por las interacciones que se dan entre sus miembros. Estas perspectivas ofrecen distintas maneras de entender cómo los padres perciben y cultivan sus habilidades parentales. Además, resaltan que estas percepciones se entrelazan y complementan entre sí, lo que evidencia la complejidad y diversidad de la competencia parental percibida. Este conjunto de competencias abarca una amplia gama de factores psicológicos y contextuales que interactúan entre sí dentro del contexto familiar.

2.2.3 Competencia Parental Percibida

Teoría de Competencia Parental Percibida de Bayot y Hernández. Según estos expertos, la competencia parental percibida se vincula estrechamente con la manera en que los padres valoran su propia habilidad para enfrentar exitosamente las responsabilidades educativas

con sus hijos. Esta noción también se refiere a la percepción única de cada adolescente respecto a su familia, es decir, a cómo interpretan la implicación y contribución de sus padres en su crecimiento y desarrollo.

Bayot et al. (2005, citado en Flores, 2022) introdujo la teoría de la competencia parental percibida, que surgió a partir de estudios, investigaciones y trabajos en el campo. Este concepto aborda la capacidad de actuar en circunstancias específicas, teniendo en cuenta el rango de habilidades que uno posee. En otras palabras, Bayot explica que se refiere a la capacidad para llevar a cabo acciones de manera satisfactoria y efectiva. La crianza, en este contexto, se refiere a los comportamientos fundamentales exhibidos por los padres para fomentar habilidades autónomas en sus hijos. Esta teoría se enfoca en la habilidad autopercibida de los padres en relación con la responsabilidad de criar a sus hijos de manera eficiente y saludable; así como también los hijos perciben las habilidades de sus padres. Aunque estas ideas del autor se alinean con las presentadas por Gomez y Muños en la competencia parental positiva, la teoría de Bayot se centra en los comportamientos prácticos de los padres directamente relacionados con las competencias inherentes a su papel de padres y la tarea de educar.

Esta teoría, en su esencia, comprende un conjunto de doce factores primordiales que conforman su estructura evaluativa. Estos elementos abarcan aspectos multifacéticos, tales como la expresión emocional, las actividades de entretenimiento, la gestión de conflictos, la integración educativa y comunicativa, el establecimiento de reglas, el mantenimiento de la disciplina, la toma de decisiones, la distribución de responsabilidades en el ámbito doméstico, los niveles de protección excesiva, las actividades compartidas, la permisividad y la adecuación a las normas sociales. Además, se identifican en este marco conceptual tres factores secundarios de relevancia significativa: la participación activa de los padres, la resolución de conflictos y la

consistencia en la aplicación de normas disciplinarias. Estos componentes secundarios se originan a partir de los factores primarios relacionados con la comunicación, las actividades, las reglas y la disciplina, entre otros. Esta estructura evaluativa ha sido desarrollada y fundamentada en la teoría de Bayot y Hernández(2008, como se citó en Aliaga y Barja, 2020).

Tipos de Parentalidad. Existen dos formas distintas de parentalidad: la primera, denominada biológica, comprende el inicio de la vida humana y está intrínsecamente relacionada con la unión física y biológica de un óvulo proveniente de una mujer y un espermatozoide de un hombre, dando inicio al proceso de concepción y al embarazo del niño. Por otro lado, la parentalidad social se refiere a las habilidades y responsabilidades que los padres ejercen en el cuidado, protección, socialización y educación del niño. A menudo, la parentalidad biológica conduce naturalmente a la parentalidad social; sin embargo, hay situaciones particulares donde los padres pueden carecer de las habilidades o recursos necesarios para proporcionar un entorno idóneo para el desarrollo del niño. Por ende, el entorno en el que el niño crece, especialmente su vínculo con los padres, ejerce una influencia significativa en su crecimiento personal y en el desarrollo de sus capacidades (Barudy & Dantagnan, 2010 como se citó en Luján, 2022)

Tipos de Familia. De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2010), la familia, considerada como una entidad esencial en la sociedad, se presenta como un sistema dinámico que se adapta de manera constante a las variaciones demográficas, sociales, económicas y culturales que predominan en la comunidad. A lo largo de la evolución histórica, los integrantes de la familia han establecido estructuras flexibles para enfrentar los retos inherentes a cada período y contexto, con el propósito de asegurar su supervivencia y protección.

El tradicional estereotipo de familia, definido como la unión entre un hombre y una mujer mediante el matrimonio, con descendencia, ha experimentado una notable evolución.

Actualmente, se reconoce la existencia de una amplia diversidad de grupos familiares conformados por individuos unidos por diversos vínculos y afectos, que trascienden la noción convencional de matrimonio. Es por eso que Babarro (2023) clasifica en tipos de familia: Familia de nuclear o biparental (progenitores e hijos), familia reconstituida o compuesta (introducción de una pareja del o de la cónyuge), Familia monoparental (sólo uno de los progenitores se hace cargo de sus hijos), Familia Homoparental (progenitores comparten el mismo género), Familia Adoptiva (padres adoptan hijos), Familia de acogida (padres acogen temporalmente), Familia sin hijas e hijos.

Parentalidad Femenina en la Familia

El trabajo doméstico incluye actividades como el cuidado de niños y ancianos, la limpieza y la cocina. Estas tareas, no remuneradas, son realizadas principalmente por mujeres, quienes también se dedican a la agricultura, la producción de alimentos, la reproducción y el trabajo comunitario. La alta prevalencia de mujeres en el trabajo reproductivo no remunerado se debe a modelos sociales que vinculan la masculinidad con el rol de proveedor y asignan a las mujeres las responsabilidades de cuidado. La invisibilidad del valor económico de estas actividades perpetúa las relaciones de poder y las desigualdades de género. Además, es crucial reconocer el impacto del trabajo reproductivo tanto en el mercado laboral como en la calidad de vida. Según Torrado (2007, como se citó en Gabrinetti, 2013), se está viviendo una segunda transición demográfica, siendo la primera el predominio del modelo de familia nuclear desde el siglo XIX. En esta segunda transición, se observa un aumento de hogares encabezados por mujeres y un incremento de hogares monoparentales solo con madres, lo que complica la organización diaria y las responsabilidades entre padres e hijos.

Dimensiones de la Competencia Parental Percibida según Bayot y Hernández. Bayot y Hernandez (2008) mencionan que la competencia parental vista desde la perspectiva de los hijos/as está conformada por las siguientes cuatro dimensiones: Implicación Parental, Resolución de Conflictos, Consistencia Disciplinar y Deseabilidad social.

Implicación parental. Se hace referencia al grado de implicación de los padres en la crianza y educación de sus hijos. En otras palabras, de acuerdo con Aliaga y Barja (2020), esta dimensión de Participación Parental se manifiesta en la atención y preocupación que los padres muestran hacia sus hijos, contemplando aspectos tanto emocionales (habilidades para manejar adecuadamente sus emociones, sentimientos y destrezas sociales para adaptarse a su entorno personal y social), cognitivos (proceso de adquisición de conocimientos para desarrollar sus habilidades) y conductuales (su comportamiento ajustado a la etapa de desarrollo en la que se encuentran). de igual manera, esta dimensión implica el interés de los padres en las actividades cotidianas de sus hijos.

Resolución de Conflictos. Esta dimensión aborda la forma en que los padres afrontan los problemas que surgen en el hogar. Asimismo, implica la capacidad de los padres para resolver diversos conflictos que puedan surgir en el entorno donde se desenvuelven sus hijos, utilizando los recursos disponibles y desempeñando un papel ejemplar para que los menores aprendan a manejar estas habilidades en sus futuras interacciones y desafíos.

Consistencia Disciplinar. El punto de vista del adolescente acerca de la coherencia disciplinaria de sus padres se relaciona con la manera en que el joven percibe y vive la aplicación constante y lógica de las reglas y límites que sus padres establecen en el entorno familiar. Esto abarca la percepción del adolescente sobre cómo se implementan esas normas, si las consecuencias son consistentes cuando se infringen las reglas, si existe equidad en el trato hacia

los hermanos y si los padres mantienen su postura firme sin cambiar de parecer de manera constante.

Deseabilidad social. Esta dimensión detalla las expectativas que tienen los padres respecto a las decisiones que toman los hijos en cada etapa de su vida y cómo esto influye en la relación entre ellos. Asimismo, esto fue planteado por Maté et al, (2010, como se citó en Aliaga y Barja, 2020) Según esta teoría, la deseabilidad social se refiere a la tendencia de las personas a presentarse ante los demás de una manera que sea considerada adecuada y valorada socialmente. En otras palabras, la deseabilidad social percibida de los hijos sobre sus padres dentro del marco de la competencia parental percibida se refiere a la manera en que los hijos evalúan la idoneidad y efectividad de sus padres en relación con las normas sociales y culturales vigentes en su entorno, formando así su percepción sobre la competencia de sus padres en la crianza.

2.2.4 Motivación

Ryan y Deci, influyentes psicólogos, describen la motivación como una fuerza que impulsa, guía y mantiene las acciones humanas, incorporando elementos como la activación y la intencionalidad. Este concepto, central en psicología, está intrínsecamente vinculado con la regulación biológica, cognitiva y social (Ryan & Deci, 2000). En contraste, Allport plantea una visión de la motivación que va más allá de una simple respuesta al entorno, reconociendo la capacidad activa de las personas para influir en él y destacando la importancia del pasado solo en su impacto directo en la motivación actual (Bermúdez et al., 2017). Desde una perspectiva más amplia, la motivación, según Santrock (2002), se refiere a las razones que impulsan a las personas a actuar de cierta manera, manifestándose en comportamientos vigorosos y sostenidos.

Por otro lado, la motivación se considera un proceso cognitivo guiado por metas que influyen en la acción, con Pintrich y Schunk (2006) y González (2008) destacando su papel en la

regulación inductora del comportamiento. Deci y Ryan (1985, 2000, citados en Stover et al., 2017) identifican tres modalidades de motivación: intrínseca, extrínseca y desmotivación, que se diferencian en el grado de satisfacción que generan y en su relación con factores internos y externos (Supo y Vicente, 2022). Aunque se debate sobre la distinción entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas, se reconoce su importancia en el aprendizaje, con Collazos (2020) destacando su relación y Rodríguez (2018) señalando la influencia de ambas en la sensación de competencia y el aprendizaje. Sin embargo, Froxán et al. (2020) cuestionan esta distinción, argumentando que la motivación se entiende mejor como cualquier acción que influye en la adopción o eliminación de comportamientos específicos en un entorno dado.

2.2.5 Motivación Académica

Se entiende la motivación académica como el conjunto de actividades que abarcan desde el inicio hasta la continuación y mantenimiento de un comportamiento específico. Esto implica el impulso para llevar a cabo una acción de forma constante en el tiempo con el fin de alcanzar una meta establecida. Esta idea ha generado varias teorías de investigación sobre la motivación (Fernández y Suarez, 2004, citados en Torres, 2018), las cuales buscan identificar los factores clave que explican cómo se manifiesta un comportamiento motivado.

Pintrich y de Groot (1990) analizan las teorías motivacionales en el ámbito académico y resaltan tres componentes esenciales relacionados con los estudiantes:

Componente de Expectativas: Implica las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar tareas específicas. Esto incluye teorías motivacionales como atribuciones, creencias de control, percepciones de competencia y autoeficacia. Cada estudiante tiene distintas expectativas sobre su habilidad en diversas actividades, lo que influye en su motivación durante el desempeño.

Componente de Valor: Relacionado con las metas y creencias de los estudiantes sobre la importancia e interés de las tareas. Esto se evidencia en teorías de metas generales, metas de aprendizaje y metas de rendimiento. El valor que un estudiante atribuye a las actividades académicas depende de su significado personal, lo que afecta su motivación para realizarlas.

Componente Afectivo: Se refiere a las reacciones emocionales de los estudiantes hacia las tareas. Esto se observa en teorías de reacciones motivacionales ante la tarea y la autoevaluación emocional. Este componente es crucial en el ámbito académico, ya que las actividades generan respuestas emocionales que pueden influir en el desempeño y es fundamental entenderlas para un rendimiento efectivo.

Corrientes de la Motivación Académica. de acuerdo a la revisión de la literatura científica se evidencia que no existe un marco único que pueda integrar todas las corrientes sobre la motivación hacia el aprendizaje en el ámbito educativo, por ello, es importante reconocer que estas perspectivas pueden considerarse mutuamente. de hecho, Perez (2023) refiere que hay intelectuales en el campo que utilizan una combinación de corrientes filosóficas para entender, comprender y mejorar sus intervenciones sobre la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje; sin embargo, para Porras (2011) el pluralismo teórico, aunque democratiza la ciencia, requiere una cuidadosa evaluación de las teorías para evitar la trivialización del campo. Es por ello que la adopción de una postura ecléctica puede ser perjudicial para el avance científico. Además, en la era posmoderna, donde la realidad psicológica puede ser una construcción interpretativa, es necesario un compromiso con la rigurosidad y la coherencia en el debate académico.

Como se menciona en líneas anteriores la motivación la podemos ver clasificada en función a la satisfacción. Por lo que, Salazar (2016) manifiesta que existen diversas perspectivas

las cuales toman como referencia las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, tales son: la corriente conductista (centrándose en reforzadores y castigos), la corriente cognitivista (refiriéndose a cómo influye las percepciones de logro, así como las atribuciones) y la corriente humanista (factor que regula las motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y el proyecto de vida).

Respecto a las tres corrientes de la psicología antes mencionadas, (Naranjo, 2009; Guzmán et al, 2017; Cerrogrande 2023), reflexionan sobre sus aportes al estudio de la motivación académica en el ámbito educativo de aprendizaje. Así, refieren:

En cuanto al conductismo, considera que la motivación académica está influenciada por reforzadores y castigos presentes en el ambiente. Los docentes y los padres desempeñan un papel importante al utilizar incentivos para fomentar comportamientos deseables y al establecer límites claros mediante castigos para comportamientos no deseados, lo que contribuye a la disposición de los estudiantes para el estudio y el éxito en el colegio. Es así, que la motivación de las personas, incluida su disposición general para el estudio y el éxito escolar, se ve influida principalmente por reforzadores y castigos presentes en el ambiente. En este contexto, el papel tanto de los docentes como de los padres se centra en utilizar incentivos que fomenten la curiosidad y el compromiso del estudiante con el proceso educativo.

En este enfoque, se entiende que los reforzadores positivos (recompensas) y negativos (evitación de consecuencias desagradables) desempeñan un papel crucial en la formación de comportamientos y en la motivación. Los docentes y los padres pueden utilizar estrategias de recompensa para acercar a los estudiantes a adoptar conductas deseables, como la participación activa en el estudio y el logro de metas académicas.

Los castigos, por otro lado, se utilizan para desalentar comportamientos no deseados. Tanto los reforzadores como los castigos pueden influir en la disposición del estudiante para comprometerse con el aprendizaje y buscar el éxito escolar.

El papel de los docentes y los padres es crucial en este enfoque. Ellos pueden diseñar ambientes de aprendizaje que ofrezcan recompensas tangibles o intangibles para promover la participación activa de los estudiantes. Además, pueden establecer consecuencias negativas para comportamientos no deseados, lo que ayuda a los estudiantes a evitar conductas que se consideren inadecuadas en el contexto académico.

Respecto al cognitivismo resalta cómo los procesos de pensamiento y las percepciones individuales, como las expectativas, la equidad y la fijación de metas, influyen en la motivación académica. Estos elementos actúan como guías internas que orientan el comportamiento y la dedicación de los estudiantes hacia el logro de sus objetivos educativos.

En este sentido, el cognitivismo se centra en cómo las percepciones y creencias individuales influyen en la motivación y el comportamiento académico. La expectativa se refiere a la creencia de que los esfuerzos y acciones de una persona conducirán a resultados deseados. Si un estudiante tiene la expectativa de que sus esfuerzos de estudio darán lugar a un rendimiento positivo, es más probable que esté motivado para participar activamente en el proceso de aprendizaje. La equidad, por su parte, se relaciona con la percepción de que los resultados obtenidos son justos y proporcionales al esfuerzo invertido. Cuando los estudiantes perciben que sus logros están en línea con sus esfuerzos, es más probable que se sientan motivados para continuar esforzándose.

La fijación de metas y objetivos es otro aspecto clave en el enfoque cognitivista. Establecer metas específicas y desafiantes puede aumentar la motivación al proporcionar un

sentido claro de dirección y logro. La claridad en los objetivos y la posibilidad de medir el progreso hacia ellos influyen en la motivación del estudiante.

Finalmente el enfoque humanista promueve la libertad de elección, la confianza en las capacidades individuales y la búsqueda del cumplimiento de las necesidades humanas como elementos esenciales para alcanzar el éxito y el bienestar en la vida de las personas. Igualmente, se valora la autonomía y la autodeterminación de las personas como aspectos fundamentales para el desarrollo personal y la búsqueda de objetivos significativos. Se considera que cada individuo tiene la capacidad de tomar decisiones conscientes y dirigir su vida de manera positiva hacia el logro de metas que promuevan su bienestar psicológico y emocional.

Teoría de la motivación académica: Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (TAD). Edward Deci, a través de investigaciones en conducta animal y humana, exploró en 1971 cómo los premios externos afectan la motivación intrínseca. En 1985, junto a Richard Ryan, desarrollaron la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory), considerando la motivación como un fenómeno dinámico y multidimensional. Esta teoría identifica diversos niveles y tipos de motivación según las razones o metas que originan una acción (Ryan y Deci, 2000). En esta investigación, se utiliza esta teoría como base para interpretar y analizar la variable de motivación académica.

Remon (2013) señala que las teorías de la motivación generalmente han distinguido entre dos modalidades fundamentales que componen la motivación: intrínseca y extrínseca. La Motivación Intrínseca se refiere a la inclinación del individuo a realizar actividades que encuentre interesantes o placenteras. Por otro lado, la Motivación Extrínseca impulsa al sujeto a hacer algo con el objetivo de obtener resultados independientes de la acción en sí. Aunque tradicionalmente se han considerado como dimensiones opuestas, la Teoría de la

Autodeterminación de Deci y Ryan plantea que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca tienen subtipos diversos, además de abordar la desmotivación. Comprender estos procesos puede fomentar la participación voluntaria de los estudiantes en la educación y mejorar las estrategias de enseñanza por parte de los docentes (Ryan y Deci, 2000).

La Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan, es una macroteoría sobre la motivación humana que incluye cinco teorías más en su enfoque contemporáneo (Stover et al., 2017). Fue desarrollada para ofrecer una perspectiva generalizadora, contextual y situacional (Vallerand, 1997). Esta teoría abarca la orientación motivacional en términos generales, considerando ambientes intrínsecos, extrínsecos y sin motivación, así como experiencias situacionales individuales mientras se realiza una actividad. Además, se adapta a diversos contextos de la vida, como el educativo, laboral y clínico (Supo y Vicente 2022). Además, la TAD analiza en qué medida las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección.

En contextos como el educativo y familiar, la TAD sostiene que pueden influir en el desarrollo de la motivación intrínseca al afectar la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia (Remon, 2013). Bajo la subteoría de la Evaluación Cognitiva, la motivación intrínseca puede verse afectada cuando se requiere asumir responsabilidades no intrínsecamente agradables, como ocurre a menudo en la educación. En estos casos, la motivación extrínseca según la Subteoría de la Integración Organísmica entra en juego con regulaciones externas, internas, identificadas e integradas, relacionadas con reforzadores, aprobación propia u de otros, evaluación de metas y coherencia de objetivos.

Vargas (2013) señala que, de acuerdo con esta teoría, la autodeterminación es crucial para los seres humanos, ya que su logro está asociado a la satisfacción y el placer. Durante este

proceso, tres necesidades fundamentales emergen, cuya satisfacción es esencial para un adecuado crecimiento e integración hacia el bienestar personal y el desarrollo social. Estas necesidades son:

Autonomía: Se refiere a la capacidad de una persona para dirigir su conducta, lo que implica controlar sus propias acciones, objetivos y metas. Esta autonomía fomenta un sentimiento de autorregulación, permitiendo a la persona sentirse en control. En el contexto académico, fortalece la toma de decisiones del estudiante y su responsabilidad en tareas, lo que influye en los resultados obtenidos.

Competencia: es otra necesidad fundamental, vinculada con el deseo de cumplir tareas o actividades para sentirse eficaz al lograr lo que se propone. Cuando estas actividades presentan dificultades, la persona potencia sus capacidades para lograr un mejor rendimiento.

Relación: se refiere al sentimiento de pertenencia y reconocimiento. La persona busca ser parte de un grupo social y sentirse aceptada. En el entorno educativo, los estudiantes desarrollan esta necesidad al interactuar con compañeros y profesores en un ambiente respetuoso, donde se sienten valorados y pueden establecer vínculos afectivos.

Este análisis evalúa el grado de autodeterminación en las conductas de las personas, considerando una perspectiva organísmica y dialéctica, que concibe al individuo como un organismo activo en busca de su crecimiento y desarrollo.

Mini Teorías que Componen la Teoría de la Autodeterminación.

Teoría de la Evaluación Cognitiva(CET). Esta teoría resalta la motivación intrínseca como un enfoque de la psicología social que se centra en la naturaleza y desarrollo humano. Esta motivación surge de la satisfacción de necesidades y la realización de actividades por interés y disfrute, sin influencias externas, reflejando autodeterminación (Ryan y Deci, 2000).

Teoría de la Integración Organísmica. La motivación extrínseca se presenta en diversas formas y tiene diferentes propiedades, determinantes y consecuencias. Dentro de la SDT, se utiliza el concepto de internalización para diferenciarlas. La internalización se define como el proceso mediante el cual los valores, creencias o normas de comportamiento externas se convierten en propios (Ryan y Deci, 2017). Este proceso psicológico, que comienza en la infancia y continúa a lo largo de la vida, permite que las regulaciones externas se integren en el yo. La internalización efectiva es crucial para satisfacer la necesidad de competencia y fomentar la conexión social, permitiendo un sentido de pertenencia y participación. A través de la internalización de prácticas y valores culturales y familiares, se satisfacen las necesidades psicológicas de relación, competencia y autonomía (Ryan y Deci, 2017).

Teoría de las orientaciones de la causalidad. Cada persona presenta discrepancias en sus tendencias para dirigirse a diversos contextos y regular su conducta de manera diferente, utilizando sus propios recursos (Deci y Ryan, 1985a). Hay tres tipos de orientaciones de causalidad: la orientación de autonomía, donde las personas actúan por interés y consideran tanto eventos externos como experiencias propias; la orientación controlada, donde la atención se centra en contingencias externas como recompensas y aprobación; y la orientación impersonal o desmotivada, caracterizada por la percepción de obstáculos, falta de intencionalidad e iniciativa, y una mayor propensión a la ansiedad e inexperiencia (Deci y Ryan, 1985a).

Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. La teoría de Ryan y Deci (2017) explora la relación entre la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas, esenciales para el bienestar y desarrollo humano. Estas necesidades son autonomía, relación y competencia. La autonomía implica experimentar la propiedad de la conducta y un sentido de elección. La relación se refiere a sentirse conectado con los demás. La competencia es la

necesidad de ser eficaz y manejar desafíos. Satisfacer estas necesidades es crucial para el desarrollo, la integridad y el bienestar. Su frustración conduce a malestar y disfunción. Dado que son universales, esta teoría permite una comprensión intercultural del desarrollo humano. Estudios iniciales, como los de Ilardi et al. (1993) y Deci et al. (2001), mostraron que la satisfacción de estas necesidades en contextos laborales mejora el compromiso y el bienestar laboral, destacando la importancia de estas necesidades en la vida profesional y personal.

Teoría del contenido de las metas. Las metas y aspiraciones que estructuran la vida de las personas y su relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas están estrechamente vinculadas a la motivación y el bienestar (Ryan y Deci, 2017). La teoría de los contenidos de meta distingue entre objetivos intrínsecos y extrínsecos. Los objetivos se diferencian según su capacidad para satisfacer necesidades básicas y promover el bienestar. Los objetivos extrínsecos, como el éxito financiero, la apariencia y la fama, se enfocan en logros externos. En contraste, los objetivos intrínsecos están alineados con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, contribuyendo al bienestar psicológico, laboral y social. Estos incluyen salud, afiliación, contribución a la sociedad y desarrollo personal (Stover et al., 2017). La teoría sugiere que los objetivos intrínsecos favorecen un mayor bienestar, ya que están más directamente relacionados con las necesidades humanas fundamentales.

Teoría de la motivación en las relaciones. La relación es una de las tres necesidades psicológicas básicas. La teoría de la motivación por la necesidad de relacionarse, que es intrínseca, implica que las personas buscan participar voluntariamente en relaciones cercanas con amigos, pareja, familia y grupos de trabajo (Ryan y Deci, 2017). Esta teoría sostiene que, más allá de los beneficios extrínsecos, conectarse con los demás es una necesidad básica e intrínsecamente satisfactoria. Las relaciones cercanas han proporcionado grandes beneficios

adaptativos, por lo que se ha evolucionado para estar motivados en la búsqueda y mantenimiento de relaciones confiables y abiertas. Conectarse y cuidar de los demás satisface directamente las necesidades psicológicas básicas (Ryan y Hawley, 2016). Además, la investigación muestra que, para que una relación sea de alta calidad, también deben satisfacerse las necesidades de autonomía y, en menor medida, de competencia. Las relaciones personales más satisfactorias son aquellas donde se apoya la autonomía, competencia y la necesidad de relación del otro.

Teoría de la Personalidad y Motivación de Allport.

La teoría desarrollada por Allport destacaba que el enfoque principal de cualquier teoría de la personalidad reside en cómo aborda el concepto de motivación. Él ponía énfasis en la influencia de la situación presente de un individuo, enfocándose en el estado actual más que en eventos pasados como el desarrollo infantil. Según él, los procesos cognitivos, como los planes y las intenciones conscientes, son fundamentales para entender la personalidad humana. Criticaba las teorías centradas en fuerzas inconscientes y subrayaba la importancia de las intenciones deliberadas para comprender el comportamiento.

Allport introdujo el concepto de autonomía funcional, que sugiere que los motivos de adultos emocionalmente estables no dependen de experiencias pasadas. Comparó este concepto con el desarrollo de un árbol, donde, una vez alcanzado su crecimiento pleno, independiza sus necesidades de la semilla original. Asimismo, utilizó el ejemplo de graduados en administración, quienes, después de lograr éxito financiero, continúan trabajando con la misma dedicación, ya que su motivación original por el dinero se ha convertido en un fin en sí mismo, independizándose de su fuente original.

En muchos casos conocidos, como el del artesano que persiste en realizar un trabajo meticuloso sin una mayor recompensa financiera, o el del individuo que opta por vivir en la

pobreza a pesar de acumular riqueza, se observa que ciertas acciones que solían estar dirigidas por un motivo específico ahora se han convertido en objetivos por sí mismas. Es decir, el motivo original se ha transformado en algo autónomo. Por tanto, comprender los motivos de los adultos no implica analizar su infancia; más bien, se trata de investigar por qué las personas se comportan de determinada manera en el presente.

Allport desarrolló dos niveles de autonomía funcional: la perseverante y la del *proprium*. La autonomía funcional perseverante se refiere a acciones repetitivas que continúan por sí mismas, sin una recompensa externa, como en el caso de adicciones o conductas rutinarias. Estas acciones, en su origen, tenían un propósito específico, pero ahora carecen de relevancia y no son consideradas como parte integral de la personalidad.

En contraste, la autonomía funcional del *proprium* es esencial para entender la motivación de los adultos. Allport explicó que los motivos del *proprium* son exclusivos de cada individuo. Estos motivos están determinados por el yo y se mantienen aquellos que mejoran la autoestima o la imagen de uno mismo. La autonomía funcional del *proprium* incluye la organización de los procesos perceptuales y cognitivos en función del sí mismo, donde seleccionamos los estímulos relevantes para nuestros intereses y valores.

El proceso de autonomía funcional se rige por tres principios fundamentales: la organización del nivel de energía, que explica cómo surgen nuevos motivos para canalizar la energía excedente de manera constructiva; el dominio y competencia, que implica el deseo constante de mejorar y adquirir nuevas habilidades; y la estructuración del *proprium*, que busca la congruencia y la integración de la personalidad alrededor del sí mismo.

No obstante, Allport puntualizó que los principios de la autonomía funcional no explican todas las conductas y motivos, ya que no controlan aspectos como los reflejos, las compulsiones, las neurosis o los impulsos biológicos.

Dimensiones de la motivación académica.

Motivación Intrínseca. Para Ajello (2003, como se citó en Supo y Vicente, 2022), esta dimensión de motivación refleja la satisfacción de las personas por hacer las cosas que desean, fuera de la existencia de algún estímulo posterior de recompensa por haberlas realizado o no.

Dentro de este estado de motivación en el rubro académico podemos encontrar:

Motivación académica Intrínseca para conocer. Hace referencia al aprendizaje de una nueva información relevante para la persona, este tipo de motivación podría reflejarse en el interés de una persona por aprender algo nuevo.

Motivación académica intrínseca para el logro de metas: Este tipo de motivación genera retos o competencia en la persona, este tipo de motivación podría reflejarse en el interés de una persona por alcanzar terminar la carrera universitaria.

Motivación académica intrínseca para sentir experiencias estimulantes: Este tipo de motivación podría reflejarse por el interés de un individuo por terminar una tarea, ya que eso le puede generar placer.

Motivación Extrínseca. La motivación extrínseca es aquella que proviene de factores externos al individuo, es decir, que está relacionada con recompensas o incentivos externos que se obtienen como resultado de realizar una determinada tarea o actividad. Estos factores pueden ser tangibles, como dinero, regalos o reconocimiento público, o intangibles, como el cumplimiento de una expectativa social o el temor a castigos.

La motivación extrínseca en el ámbito educativo se refiere al impulso que una persona experimenta para participar en una actividad con la finalidad de obtener recompensas externas como calificaciones, premios, reconocimiento o aprobación de los demás. A continuación se presentan algunos autores que han abordado este tema:

Los investigadores estadounidenses Deci y Ryan (2000) han desarrollado la teoría de la autodeterminación, la cual plantea que la motivación intrínseca, es decir, el deseo natural y personal de realizar una actividad por el simple placer de hacerlo, es más beneficiosa y duradera que la motivación extrínseca. Esta teoría ha sido ampliamente citada en estudios sobre motivación en el ámbito educativo. Asimismo, el psicólogo canadiense Vallerand (1997) ha propuesto la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca, la cual sostiene que la motivación intrínseca y extrínseca pueden coexistir dentro de un individuo, aunque la motivación intrínseca suele ser más efectiva y duradera. Vallerand ha investigado sobre la motivación en el contexto educativo, examinando cómo diferentes estilos de enseñanza pueden afectar la motivación de los estudiantes.

A continuación, se describen las subdimensiones de motivación extrínseca categorizados por Ryan y Deci en el ámbito académico (Deci et al., 1991):

Motivación académica extrínseca de identificación: En este tipo de motivación, la persona comprende y acepta el proceso que regula su comportamiento. Esta aceptación genera una mayor disposición para realizar la conducta. Por ejemplo, una persona elige realizar una actividad con el propósito de obtener ganancias o recompensas.

Motivación académica extrínseca de regulación interna o introyectada: En este caso, la conducta se lleva a cabo, pero sin una aceptación genuina de la regulación interna. En su lugar, la

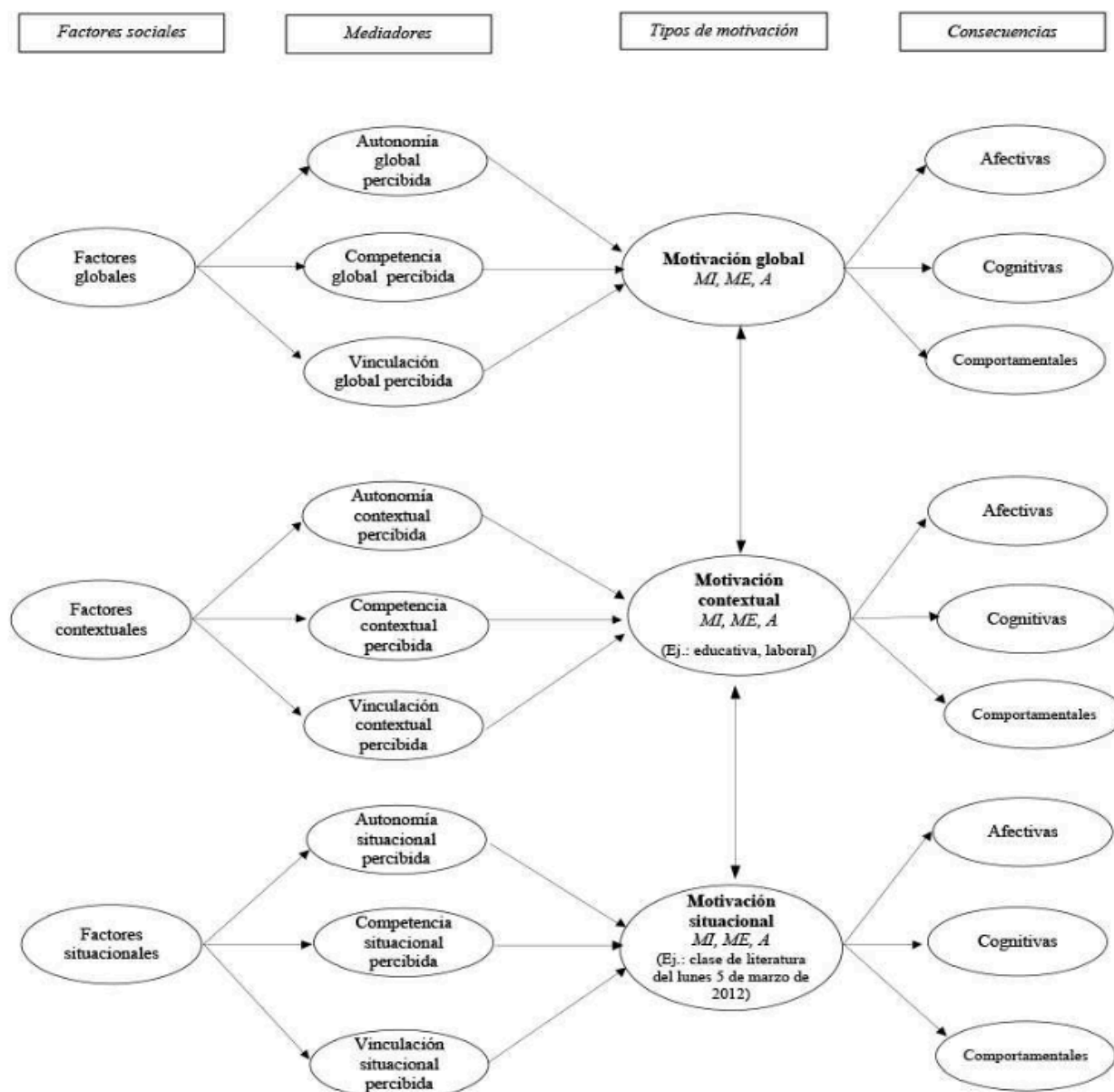
conducta es realizada debido a demandas o amenazas externas. Un ejemplo sería una persona que realiza sus tareas pendientes por sentirse culpable si no lo hace.

Motivación académica extrínseca de regulación externa: Esta forma de motivación se relaciona con realizar conductas en función de recompensas o castigos externos. Es considerada la motivación extrínseca menos autodeterminada. Por ejemplo, una persona puede realizar una tarea para evitar decepcionar a un amigo.

La motivación extrínseca refleja diferentes niveles de autodeterminación y muestran cómo las razones y metas externas influyen en el comportamiento académico.

Desmotivación. La desmotivación es un estado emocional activo en el cual una persona experimenta una falta de impulso o deseo para realizar ciertas actividades o alcanzar metas. Puede manifestarse como una disminución en el compromiso, la creatividad y la productividad, así como una pérdida de interés en lo que antes era motivador. La desmotivación puede ser causada por diferentes factores, tales como la falta de recompensas o incentivos, la falta de reconocimiento, la falta de desafíos y oportunidades de crecimiento, la monotonía o la sensación de no poder alcanzar metas.

Figura 1.
Modelo jerárquico de la motivación.



Nota: La figura representa distintos componentes de motivación junto con sus respectivos estilos reguladores y procesos reguladores destacados asociados a cada uno. Esta representación visual permite comprender cómo la motivación están relacionados con la forma en que se regulan y los procesos que los acompañan, realizado por Ryan & Deci, 2000 (como se citó en Supo y Vicente, 2022).

2.2.6 Parentalidad y Motivación en el Contexto Educativo

Pinto (2023) destaca la importancia del rol parental en el fomento de la motivación académica de los estudiantes. Esto se debe a que las familias tienen un papel central como guías

educativas principales, teniendo un derecho y una responsabilidad prioritaria en comparación con cualquier otro tercero o entidad. Siguiendo esta perspectiva, Bolívar (2006) subraya que cuando la colaboración entre el colegio y los padres se lleva a cabo de manera coordinada, se impulsa el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, a través de esta colaboración, es posible que las oportunidades para que los estudiantes alcancen el éxito experimenten un aumento.

En el contexto educativo, la motivación se encuentra enraizada en una diversidad de elementos que influyen tanto desde el interior como desde el entorno externo de la persona. Entre estos aspectos se encuentran las experiencias previas, el ambiente en el que interactúa, las asignaturas que despiertan su interés personal, los modelos a seguir, y otros factores relevantes. Esta combinación de aspectos sociales y personales establece una conexión sólida que favorece el desarrollo y el fortalecimiento de la motivación académica (Supo y Vicente, 2022). de manera similar, González (2007) señala que estos componentes sociales y personales forman una interacción profunda que impulsa el crecimiento de la motivación académica.

De igual manera, la motivación vinculada a la educación se encuentra asociada a diversos aspectos tanto intrínsecos como extrínsecos de la persona, incluyendo sus experiencias vividas, el entorno en el que interactúa, sus intereses personales, los modelos a seguir, y otros factores relevantes. Según González (2007), refiere que investigadores sobre motivación tienen amplio consenso en reconocer que hay una fuerte relación entre los factores personales y los sociales como determinantes de la motivación académica. Por lo que se ve significativamente influenciada por padres, compañeros y profesores. Además, según Castro y Morán (2017) consideran que el ambiente físico como el hogar, los recursos de los centros educativos, y el clima de trabajo en los centros educativos influyen en la motivación del estudiantado.

2.2.7 Adolescencia

Según lo señalado por Mansilla (2000), esta etapa del Desarrollo Humano se identifica como la etapa formativa. En este período, se observan notables diferencias entre adolescentes de 12 a 14 años y aquellos de 15 a 17 años. Estas discrepancias se hacen más notorias en un grupo significativo que, alrededor de los 14 y 15 años, comienza a involucrarse en el trabajo, mientras explora activamente la sexualidad y busca establecer relaciones sentimentales. Sin embargo, en su mayoría, carecen de estabilidad emocional, habilidades laborales y sociales, y la capacidad para manejar la información necesaria para asumir tales responsabilidades. Esto depende en gran medida del apoyo familiar, especialmente en aquellos que aún están en proceso educativo.

Estas características y las marcadas diferencias en su desarrollo llevan a la identificación de dos subgrupos dentro de la categoría de Adolescencia: Adolescencia temprana, individuos de 12 a 14 años, y adolescencia tardía, individuos de 15 a 17 años. En este último grupo, se observa una carencia de respuestas sociales que fomenten su desarrollo (muchos carecen de oportunidades educativas y buscan activamente empleo), y, en cambio, se les considera susceptibles de estar involucrados en actividades ilícitas, redes de trata de personas, entre otros. Este fenómeno ha sido identificado como un limbo social. Al finalizar la adolescencia tardía, se atraviesa un período de transición entre la adolescencia y la mayoría de edad, el cual tiene una importancia innegable.

2.2.8 Séptimo Ciclo

En el Perú, al igual que en la mayoría de los países, cumplir los 12 años marca el final de la educación primaria y, en el mejor de los casos, el inicio de la educación secundaria. Sin embargo, para muchos, este momento representa el ingreso precoz al ámbito laboral. El Código

de NNA (Ministerio de Justicia, 1993) reconoce esta transición y distingue dos etapas: Niñez (de 0 a 11 años) y Adolescencia (de 12 a 18 años) (Mansilla, 2000).

Además, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) ha ubicado a los estudiantes del séptimo ciclo, comprendiendo tercer, cuarto y quinto grado de educación secundaria (MINEDU, 2005). Este periodo se caracteriza por el incremento en la percepción de los adolescentes respecto a los resultados de su creatividad y su interés por experiencias científicas, así como por una comunicación más abierta y autónoma en diversos contextos. Se evidencian variaciones emocionales y un aumento en la intensidad de sus sentimientos. Además, las relaciones interpersonales se enfocan en intereses compartidos dentro del grupo, exhibiendo independencia en la adopción de valores, incluyendo la búsqueda de principios éticos separados de la influencia de grupos o individuos, independientemente de su identificación personal con estos últimos (MINEDU, 2005). Este periodo educativo es crucial para el desarrollo integral de los adolescentes peruanos, brindándoles herramientas fundamentales para su formación.

En una actualización más reciente, el MINEDU (2021) destaca que la adolescencia conlleva cambios notables a nivel físico, emocional y social, presentando desafíos y oportunidades para el crecimiento y desarrollo personal. Durante esta etapa, se espera que los adolescentes adquieran habilidades esenciales para su vida adulta (MINEDU, 2021). Así, el séptimo ciclo educativo representa un periodo desafiante para los adolescentes debido a los diversos contextos que los rodean. Estos contextos, como influencias familiares, situación socioeconómica, calidad de la educación y condiciones de la comunidad, pueden influir en áreas cruciales como el aprendizaje, la construcción de la identidad, la toma de decisiones y el crecimiento personal. Para asegurar un progreso integral durante esta etapa crucial, es esencial superar estas barreras contextuales mediante políticas y estrategias educativas equitativas,

garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su entorno, reciban apoyo y oportunidades justas.

Tercer Grado de Secundaria. En tercer grado, los estudiantes comienzan a atravesar una serie de transiciones en los ámbitos físico, emocional, psicológico, social y mental, lo cual cambia la forma en que adquieren conocimientos y se relacionan con los demás. Los cambios físicos contribuyen a consolidar su identidad e imagen corporal, aumentando su conciencia sobre su cuerpo y su apariencia. Su pensamiento se vuelve más abstracto, lo que les permite desarrollar aprendizajes más profundos y complejos. Social y emocionalmente, tienden a formar grupos diversos donde pueden expresarse y sentirse aceptados, aunque también experimentan inestabilidad emocional y una mayor intensidad en la expresión de sus sentimientos. Esta etapa se caracteriza por un desfase entre la madurez física, emocional y cognitiva, ya que su madurez biológica no siempre coincide con su madurez emocional y cognitiva (MINEDU, 2016).

Cuarto Grado de Secundaria. En cuarto grado, los adolescentes siguen reafirmando su personalidad y reconociendo la necesidad de independencia y autoafirmación. Buscan aumentar su confianza para asumir responsabilidades como jóvenes y ciudadanos. Continúan pasando por periodos de inestabilidad emocional y una mayor intensidad en la expresión de sus sentimientos. A nivel cognitivo, fortalecen su pensamiento crítico y metacognitivo, lo que les permite reflexionar sobre las implicaciones y consecuencias de sus acciones y desarrollar un sentido ético. Están en proceso de reafirmación de su identidad personal y muestran interés por la creatividad y las experiencias científicas. Además, se comunican de manera libre y autónoma en diversos contextos donde interactúan (MINEDU, 2016).

Quinto Grado de Secundaria. En quinto grado, los adolescentes consolidan su identidad y personalidad en relación con sus gustos e intereses, tomando conciencia de su próxima entrada

en el mundo adulto y la necesidad de tomar decisiones sobre su futuro educativo o laboral. Comienzan a cuestionar diversos aspectos de su vida personal, familiar, social y escolar. A nivel cognitivo, fortalecen su pensamiento crítico y abstracto, permitiéndoles reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones y desarrollar un sentido ético. En el ámbito socioafectivo, buscan constantemente aceptación y pertenencia, enfrentando diversos escenarios y tomando decisiones importantes. Redescubren sus relaciones, cuestionan la autoridad y viven intensamente su vida afectiva (MINEDU, 2016).

2.3 Definiciones Conceptuales

Percepción: Vargas (1994) define la percepción como un proceso cognitivo de la conciencia que involucra la identificación, interpretación y atribución de significado a las sensaciones provenientes del entorno físico y social. Este proceso incluye la interacción con otros procesos psicológicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Autopercepción: Ramirez y Barragán (2019) describen la autopercepción como el proceso en el cual una persona se asigna rasgos y cualidades a sí misma, otorgándole valores y características que podría atribuir también a otros individuos.

Motivación académica: Se define como el conjunto de actividades que comprenden desde el inicio hasta la persistencia y mantenimiento de un comportamiento específico, involucrando la energía y el empeño constantes a lo largo del tiempo para alcanzar una meta establecida.

Familia: Conforme al Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2010), la familia, esencial en la sociedad, funciona como un sistema adaptable que responde a cambios demográficos, sociales, económicos y culturales. A lo largo de la historia, sus miembros han creado estructuras flexibles para afrontar desafíos y garantizar su supervivencia y seguridad.

Adolescencia: etapa de desarrollo humano que se encuentra entre la infancia y la edad adulta. Es un período caracterizado por cambios físicos, psicológicos y sociales significativos. Aunque no hay una línea de tiempo fija, la adolescencia generalmente abarca desde el inicio de la pubertad hasta la madurez emocional y social, y suele variar entre culturas y contextos. Además, Papalia et al. (2017), la adolescencia, que suele abarcar desde los 11 hasta los 20 años, implica el desarrollo biológico, sexual, emocional y social. Durante esta etapa, los adolescentes asumen roles y responsabilidades en la sociedad, adoptando conductas influenciadas por su entorno y experiencias. Este periodo abarca aspectos cognitivos, conductuales, sociales y culturales, configurando un proceso complejo de adaptación.

Capítulo III

Hipótesis y Variables

3.1 Formulación de Hipótesis

3.1.1. Hipótesis General

H_{GA} : Existe relación significativa entre competencia parental percibida y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{G0} : No existe relación significativa entre competencia parental percibida y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

3.1.2. Hipótesis Específicas

H_{1EA} : Existe relación significativa entre la Implicación Parental y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{1E0} : No existe relación significativa entre la Implicación Parental y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{2EA} : Existe relación significativa entre la Resolución de Conflictos y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{2E0} : No existe relación significativa entre la Resolución de Conflictos y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{3EA} : Existe relación significativa entre la Consistencia Disciplinar y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{3E0} : No existe relación significativa entre la Consistencia Disciplinar y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{4EA} : Existe relación significativa entre la Deseabilidad Social y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

H_{4E0} : No existe relación significativa entre la Deseabilidad Social y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

3.2 Especificación de Variables

V1 competencia parental percibida

Definición Conceptual: La competencia parental percibida se refiere a cómo los hijos ven la calidad y eficacia de las competencias de crianza de sus padres o cuidadores. También implica la percepción de los padres sobre su capacidad para satisfacer las necesidades de sus hijos y desempeñar sus roles parentales de manera efectiva (Salles y Her, 2019).

Definición Operacional: Se usa la Escala de competencia parental percibida versión Hijos (ECP - h). cuyas dimensiones son cuatro: Implicación Parental Escolar, Resolución de Conflictos, Consistencia Disciplinar y Deseabilidad Social. Consta de 53 ítems con una escala likert del 1 al 4.

V2 motivación académica

Definición conceptual: Según González (1999), la motivación académica está compuesta por procesos internos que dirigen y supervisan el comportamiento. Estos procesos abarcan emociones, necesidades y procesos cognitivos, incluyendo percepciones, expectativas y creencias. Además, el entorno no afecta directamente nuestro comportamiento, sino que influye en los procesos internos que guían nuestro actuar.

Definición operacional: En este estudio, se analiza la variable utilizando la Escala de motivación académica (EMA), la cual está compuesta por un total de 28 ítems, los cuales se dividen en tres dimensiones fundamentales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Los criterios de medición obedecen a respuestas de los ítems en escala tipo Likert en 7 categorías.

Tabla 1
Operacionalización de Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Valoración	Instrumento de medición
Competencia parental percibida La competencia parental percibida es la autopercepción de los padres y la percepción de los hijos sobre la calidad y eficacia de las habilidades de crianza de sus padres o cuidadores. (Salles y Her, 2019).	Implicación Parental	-Comunicación/Experiencia de emociones	12, 15, 17, 19, 24, 29, 31,36, 40, 45, 47 y 49	Muy Alto Alto Promedio Bajo Muy Bajo	Escala de competencia parental percibida versión Hijos (ECPH-h)
		-Actividades de ocio	25, 32, 43 y 48		
		-Integración educativa y comunicativa	3, 6, 13, 14, 18, 20, 21		
		Establecimiento de normas	2, 26, 33, 41 y 44		
		-Actividades compartidas	7, 10, 23 y 28		
		Sobreprotección	22 y 38		
	Resolución de Conflictos	-Sobreprotección inverso	22 y 38	Alto Medio Bajo	Escala de motivación académica (EMA)
		-Conflictividad	9, 27, 34, 35, 39, 42 y 52		
		-Toma de decisiones	1,42 y 41		
		-Reparto de tareas domésticas	37 y 50		
	Consistencia Disciplinar	-Permisividad	4 y 51		
		-Mantenimiento de la disciplina	5, 11 y 46		
	Deseabilidad Social	-Deseabilidad Social	8, 16, 30,53		
motivación académica Según González (1999), la motivación académica está compuesta por procesos internos que dirigen y supervisan el comportamiento. Estos procesos abarcan emociones, necesidades y procesos cognitivos, incluyendo percepciones, expectativas y creencias.	Motivación Intrínseca Académica	-Motivación intrínseca académica para conocer	2, 9, 16, 23		
		-Motivación intrínseca académica para alcanzar metas	6, 13, 20, 27		
		-Motivación intrínseca académica para experiencias estimulantes	4, 11, 18, 25		
	Motivación Extrínseca Académica	-Motivación extrínseca académica de identificación	3, 10, 17, 24		
		-Motivación extrínseca académica de regulación Interna	7, 14, 21, 28		
		-Motivación extrínseca académica de regulación externa	1, 8, 15, 22		
	Desmotivación académica		5, 12, 19, 26		

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Aliaga & Barja (2022) y Supo & Vicente (2022)

Capítulo IV

Metodología

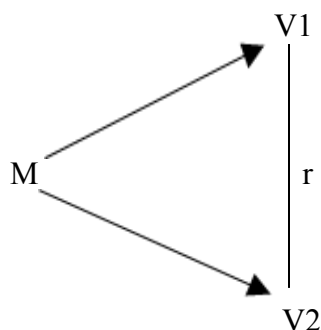
4.1 Tipo de Investigación

Esta investigación es de tipo básica, según Hernández y Mendoza (2018) refieren que este tipo de investigación está centrada en mejorar la comprensión de un fenómeno en particular. Este tipo de investigaciones a veces pueden no conducir a un uso o aplicación inmediatos. No se ocupa de resolver ningún problema práctico de interés inmediato. Pero es de carácter original o básico. Proporciona una visión sistemática y profunda de un problema y facilita la extracción de explicaciones y conclusiones científicas y lógicas al respecto. Asimismo, los resultados de la investigación básica forman la base de muchas investigaciones aplicadas y proporcionan una guía para la recopilación de datos, el análisis de resultados y la presentación de hallazgos.

4.2 Diseño de Investigación

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) el diseño no experimental, alcance correlacional y corte transversal se enfoca en identificar la relación entre variables sin intervenir en su manipulación. Este tipo de diseño implica la recopilación de datos en un solo momento o período, sin buscar establecer una relación causa-efecto entre las variables estudiadas. Además, Álvarez (2020) señala que este alcance resulta útil para describir las características de una población, explorar las relaciones entre variables sin alterar su naturaleza, comprender el nivel de asociación entre variables e incluso predecir ciertos resultados.

El diagrama de este proyecto fue el que se muestra a continuación:



M: Muestra de estudio

V1: Competencia parental percibida

r: Relación

V2: Motivación académica

4.3 Población y Muestra

4.3.1 Población

De acuerdo con la base de datos proporcionada por la dirección y la coordinación de tutoría de la institución, según las listas de asistencia cuentan con una población de 469 estudiantes que cursan el séptimo ciclo de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 14 a 18 años.

Tabla 2

Población de estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.

Grado	Sección	H	M	Cantidad de Estudiantes f	%
Tercero	A, B, C, D, E	82	79	161	34%
Cuarto	A, B, C, D, E	83	79	162	35%

Quinto	A, B, C, D, E	84	62	146	31%
Total de Estudiantes		249	220	469	100%

Nota: Elaboración Propia con los datos proporcionados por la institución educativa del registro auxiliar y de la nómina de matrícula actualizada al mes de octubre que contiene la distribución de estudiantes por grado y sexo.

4.3.2 Determinación de la Muestra

Según Hernández y Mendoza (2018), la muestra es definida como un subconjunto de individuos seleccionados de una población específica con el propósito de realizar generalizaciones sobre dicha población.

Se ha seleccionado una muestra de 211 estudiantes de la población en estudio mediante el uso de un método de muestreo probabilístico estratificado proporcional. Este enfoque implica la selección de una muestra representativa de cada segmento de la población en proporción a su tamaño. Se aplicó la fórmula con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% (Sánchez, 2021).

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

$$n = \frac{469 * 1.960^2 * 0.5 * 0.5}{0.05 * (469 - 1) + 1.960^2 * 0.5 * 0.05q}$$

N = 469 Tamaño de la población

$Z_{\alpha}^2 = 1.96$ Parámetro estadístico que depende del nivel de confianza

e = 0.05 error de estimación aceptado

p = 0.5 probabilidad de éxito

q = 0.05 probabilidad de fracaso

La muestra obtenida fue de 211.43 redondeando es 211.

4.3.3 Procedimiento de Selección de Muestra

Se optó por una muestra que refleje la proporción de estudiantes inscritos en los grados de tercero, cuarto y quinto de educación secundaria en la institución educativa. La estratificación se realizó con el objetivo de que los elementos dentro de cada estrato fueran lo más similares posible entre sí y que se maximizaran las diferencias con los elementos de otros estratos, buscando así mejorar la eficiencia estadística del muestreo estratificado. Según lo indicado por el MINEDU (2016), aunque los estudiantes de estos grados comparten un currículo similar, presentan particularidades propias que justifican su segmentación en estratos específicos: tercer grado, cuarto grado y quinto grado. Para determinar el tamaño específico de muestra para cada estrato, se siguieron los métodos propuestos por Hernández y Mendoza (2018). Esta distribución se detalla en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 3
Distribución de la muestra

Grado	Población	%	Muestra	Muestra redondeada
Tercero	161	34%	72.4	72
Cuarto	162	35%	72.9	73
Quinto	146	31%	65.7	66
Total de Estudiantes	469	100%	211.0	211

Nota: Elaboración Propia

Criterios de Inclusión.

1. Estudiantes matriculados en el año escolar 2023.
2. Estudiantes que cursan el 3°, 4° y 5° de secundaria de dicha institución

3. Se tuvo en cuenta sólo a los estudiantes que deseaban participar a través del asentimiento informado y consentimiento informado para sus apoderados.
4. Estudiantes que oscilan entre las edades de 14 a 17 años de edad.
5. Estudiantes que han sido criados por uno o por ambos progenitores, tanto la madre como el padre, según se encuentra registrado en la ficha de datos, sin importar si se trata del padre y/o la madre biológicos. Además, se considera a la nueva pareja como figura materna o paterna.

Criterios de Exclusión.

1. Estudiantes que no se encuentran matriculados en el año escolar 2023.
2. Estudiantes que no cursan el 3°, 4° y 5° de secundaria de dicha institución
3. Estudiantes que no deseaban participar a través del asentimiento informado y consentimiento informado.
4. Estudiantes que no se encuentran entre las edades de 14 a 17 años de edad.
5. Estudiantes que han sido cuidados por abuelos, familiares, en hogares de acogida u otras personas distintas a la figura de madre y/o padre.

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas usadas en esta investigación fueron tres que se pasará a detallar a continuación: la entrevista psicológica, la observación psicológica y la encuestas.

Según Perpiña et al. (2022), la entrevista y la observación se complementan para lograr una comprensión completa de la información deseada. La entrevista facilita la obtención de datos mediante un diálogo estructurado que permite la expresión verbal de pensamientos y experiencias por parte del entrevistado. Por otro lado, la observación se centra en comportamientos observables, brindando detalles concretos y evidencia visual.

La combinación de ambas estrategias enriquece la comprensión del fenómeno estudiado. La observación captura detalles no expresados verbalmente, mientras que la entrevista proporciona contexto mediante explicaciones subjetivas. Esta integración facilita la triangulación de datos, mejorando la validez y la fiabilidad de la información recopilada. En resumen, al trabajar de manera conjunta, la entrevista y la observación ofrecen una perspectiva más holística y robusta de la realidad investigada.

La estrategia de investigación a utilizar consiste en llevar a cabo una encuesta con el propósito de recopilar información a través de la aplicación de dos herramientas específicas (Sánchez et al 2018). En este contexto, se llevará a cabo una encuesta que incluirá dos instrumentos principales: la escala de competencia parental percibida y la escala de motivación académica.

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos se tiene los instrumentos presentados a continuación.

Instrumento 1

Ficha Técnica

- Nombre: “Escala de competencia parental percibida” (ECPH-H) (Versión hijos/as)
- Autores: Agustín Bayot Mestre, José Vicente Hernández Viadel, Elisa Hervías Arquero, M^a Amalia Sánchez Rubio, Ana Isabel Valverde Martínez (2008).
- Procedencia: España, Madrid
- Adaptación Peruana: Aliaga y Barja (2020)
- Estructura: Contiene 53 ítems con las dimensiones siguientes: Implicación parental, Resolución de Conflictos, Consistencia Disciplinar y Deseabilidad Social.
- Administración : Individual y colectiva.

- Duración: Alrededor de 20 minutos (según capacidad lectora)
- Aplicación: Estudiantes desde los 10 años hasta los 17 años
- Teoría: Teoría de competencia parental (Bayot y Hernández - Viadel, 2008)
- Confiabilidad: El inventario total presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.891

Instrumento 2

Ficha Técnica

- Nombre Original: l'Echelle de Motivation en Education (EME)
- Idioma Original: Francés
- Autores: Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989)
- Procedencia: Canadá
- Adaptación al inglés : Traducida y adaptada al inglés como Academic Motivation Scale, High School version (AMS-HS 28) por sus propios autores en los Estados Unidos, en 1992.
- Adaptada al español : Traducida y adaptada al español como Escala de motivación académica (EMA) por Manassero y Vásquez, 2000; en su versión para estudiantes del Bachillerato.
- Adaptación Peruana: Remon Guillen 2005
- Estructura: Compuesto por 28 ítems con las dimensiones siguientes Motivación Intrínseca 12 ítems, Motivación Extrínseca 12 ítems y Desmotivación 4 ítems.
- Administración : Individual y colectiva.
- Sujetos : Estudiantes de Educación Secundaria.
- Significación : Evalúa la motivación académica intrínseca, extrínseca y la desmotivación.
- Duración : No tiene límite, dura en promedio 15 minutos.

- Teoría: Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000)
- Confiabilidad: muestran niveles de confiabilidad Alfa de Cronbach adecuados en todas las subescalas, pues los valores obtenidos van de 0.71 a 0.92.

4.4.1. Validez de Contenido de la Escala de Competencia Parental Percibida y Motivación Académica

Para llevar a cabo esta investigación, se inició con la obtención de la validez de contenido de los dos instrumentos a través del criterio de expertos. Se sometió la prueba al juicio de cinco profesionales reconocidos con una amplia trayectoria y experiencia en el campo pertinente. Estos expertos evaluaron la adecuación del constructo, lo cual permitió posteriormente la aplicación del método de distancia del punto medio (DPP) con el propósito de evaluar la validez de contenido mediante la opinión de los expertos (de la Torre & Accostupa, 2013). Este método analiza la relevancia de los instrumentos en relación a la valoración de los expertos con respecto a las variables de estudio.

En el contexto de esta investigación, los jueces examinaron la competencia del constructo en cada ítem y luego proporcionaron un análisis detallado de cada uno. Concluyeron que la escala demostró suficiencia, indicando que los ítems planteados eran adecuados para medir las dimensiones pertinentes y eran aplicables. Además, señalaron que la administración de la escala era pertinente.

En este sentido, todos los ítems de cada una de las escalas fueron validados utilizando este enfoque. Demostraron pertinencia al estar en consonancia con las teorías formuladas. Además, tuvieron relevancia al ser adecuados para representar la dimensión específica de los constructos. Asimismo, se observó que la mayoría de los ítems eran concisos, precisos y directos,

lo que indica claridad. Los instrumentos obtuvieron validez de contenido a través del método DPP, como se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 4
Escala de Valoración de Expertos

Escala	Valoración	Valoración de Expertos
0 - 2.4	A = Adecuación Total	DPP (ECPH-h) =1.6 DPP (EMA) =1.264
2.4 - 4.8	B = Adecuación en gran medida	
4.8 - 7.2	C = Adecuación Promedio	
7.2 - 9.6	D = Escasa Adecuación	
9.6 - 12	E = Inadecuación	

Nota: de La Torre Accostupa, 2013. Libro de estadística aplicada a las ciencias de la salud.

El coeficiente de validez de contenido obtenido para los dos instrumentos confirma que están validados para medir la competencia parental percibida por los hijos y la motivación académica. El primero muestra una alta adecuación con un valor de 1.6, mientras que el segundo presenta un valor de 1.264. Ambos se encuentran en la zona A (adecuación total), lo que indica que pueden ser utilizados tanto en esta investigación como en futuros estudios en la región.

4.4.2. Confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Competencia Parental Percibida y Motivación Académica

Para evaluar la confiabilidad, se administraron ambas escalas a un grupo piloto compuesto por el 10% de la muestra, que incluyó a 21 participantes del séptimo ciclo de la institución y que no formaron parte del estudio principal. La confiabilidad se determinó mediante el método de consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Según Frías (2023), este método permite estimar la confiabilidad de un instrumento de medición a partir de un

conjunto de ítems diseñados para medir el mismo constructo o una única dimensión teórica de un constructo latente. El resultado se puede observar en la siguiente tabla 5.

Tabla 5 *Confiabilidad de la escala de competencia parental percibida versión hijos*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,893	53

Nota: Elaboración Propia

El coeficiente alfa de Cronbach, calculado para la Escala de competencia parental percibida versión hijos, es de $\alpha = .893$, como se muestra en la Tabla 5. Este valor supera el umbral de 0.70, lo que indica que el instrumento presenta un buen grado de consistencia interna o confiabilidad.

Tabla 6 *Confiabilidad de la escala de motivación académica*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,885	28

Nota: Elaboración Propia

Igualmente, en la tabla 6 se observa la consistencia interna de la Escala de motivación académica, evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para la escala en su totalidad, $\alpha = .885$, lo que sugiere una confiabilidad alta al estar por encima de 0.70.

4.4.3. Baremación

Tabla 7 *Baremo de las dimensiones de la escala de competencia parental versión hijos (ECPP-h)*

Dimensiones	Factores	Ítems	Puntaje	Calificación
Implicación Parental	F1: Comunicación /Experiencia de emociones	12, 15, 17. 19, 24, 29, 31, 36, 40, 45, 47 y 49	117<	Muy alto
			101<116	Alto
			81<102	Promedio
			66<80	Bajo
	F2: Actividades de ocio	25, 32, 43 y 48	<65	Muy bajo
	F4: Integración	3, 6, 13, 14, 18, 20,		

	educativa y comunicativa	21		
	F5: Establecimiento de normas	2, 26, 33, 41 y 44		
	F10: Actividades compartidas	7, 10, 23 y 28		
	F9: Sobreprotección	22 y 38		
Resolución de Conflictos	F9: Sobreprotección inverso	22 y 38 (Inverso)	50< 56 41<49 32<40	Muy alto Alto Promedio
	F3: Conflictividad	9, 27, 34, 35, 39, 42 y 52	23<31 14<22	Bajo Muy bajo
	F7: Toma de decisiones	1,42 (inverso) y 52 (inverso)		
	F8: Reparto de tareas domésticas	37 y 50		
Consistencia Disciplinar	F11: Permisividad	4, 46 (inverso), 51	23<24 21<22	Muy alto Alto
	F6: Mantenimiento de la disciplina	5, 11 y 46	16<20 11<15 6<10	Promedio Bajo Muy bajo
Deseabilidad Social	F12: Deseabilidad Social	8, 16, 30,53	15<16	Muy alto
			13<14	Alto
			10<12	Promedio
			7<9	Bajo
			4<6	Muy bajo
competencia parental percibida	F1-F12	1 -53	163< 156<163 131<155 113<130 53<112	Muy alto Alto Promedio Bajo Muy bajo

Nota: Tabla de baremación de competencia parental percibida versión hijos. Fuente: (Aliaga y Barja, 2020, como se citó en Molina y Ayte, 2022)

Tabla 8*Baremo de las dimensiones de la escala motivación académica*

Dimensiones	Subescalas	Ítems	Puntaje	Calificación
Motivación Intrínseca	Motivación Intrínseca para conocer	2, 9, 16, 23	62<84 37<61 12<36	Alto Medio Bajo
	Motivación Intrínseca para alcanzar metas	6, 13, 20, 27		
	Motivación Intrínseca para experiencias estimulantes	4, 11, 18, 25		
Motivación Extrínseca	Motivación Extrínseca de identificación	3, 10, 17, 24	62<84 37<61 12<36	Alto Medio Bajo
	Motivación Extrínseca de regulación interna	7, 14, 21, 28		
	Motivación Extrínseca de regulación externa	1, 8, 15, 22		
Desmotivación	Desmotivación	5, 12, 19, 26	22< 28 13<21 4<12	Alto Medio Bajo
motivación académica	todas las subescalas	MI, ME y D	149<196 85<148 28<84	Alto Medio Bajo

Nota: Elaboración Propia en base a Remón (2013)

4.5. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Para este estudio, después de aplicar los instrumentos de medición (ECPH-h y EMA), los datos fueron ingresados en Google Sheets para su posterior tratamiento y análisis mediante el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Se utilizó la versión 25 de SPSS para realizar el análisis estadístico. Para determinar la normalidad de los datos, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), dado que la muestra superaba los 50 participantes. Esta prueba

reveló que la distribución de los datos era no paramétrica, por lo que se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Además, se utilizó Google Docs para la elaboración del documento digital del estudio y Google Sheets para la recopilación y organización de los datos de los instrumentos. Este enfoque permitió un manejo eficiente y sistemático de la información recolectada y su análisis estadístico.

4.6. Procedimiento de Recolección de Datos

En un primer momento, la investigadora se reunió en persona con el personal de la dirección, la coordinación de tutoría y el departamento de psicología de la institución educativa. Posteriormente, se presentó la siguiente documentación a través de mesa de partes: una carta de presentación de la investigadora, el perfil del proyecto y una solicitud para recopilar información. El objetivo era presentar el proyecto y solicitar al mismo tiempo el consentimiento para llevar a cabo el trabajo de campo con los estudiantes de séptimo ciclo de esa institución, así como obtener el dictamen de la institución que respalda la investigación en línea con sus directrices de gestión educativa. Una vez obtenido el permiso necesario, se llevaron a cabo reuniones presenciales de coordinación con los tutores de cada uno de los salones de estudiantes del séptimo ciclo de la institución, con el fin de solicitar y obtener autorización para recopilar datos durante las horas de tutoría. Esto permitió programar los días para explicar el estudio a los padres de familia y a los propios estudiantes, así como para la distribución de formularios de consentimiento y asentimiento, y la administración de los instrumentos de investigación. Después de que los padres de familia y los estudiantes dieran su autorización para participar en la investigación, se les animó a los estudiantes asistir en el momento en que se llevo a cabo la aplicación de los instrumentos.

4.7. Matriz de Consistencia

Tabla 9

Matriz de Consistencia de la Investigación

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema General P_g: ¿Cuál es la relación entre competencia parental percibida y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa Del Distrito de San Jerónimo, 2023? Problemas Específicos P1: ¿Cuál es el nivel predominante de la competencia parental percibida en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? P2: ¿Cuál es el nivel predominante de la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? P3: ¿Cuál es la relación entre la implicación parental y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? P4: ¿Cuál es la relación entre la resolución de conflictos y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? P5: ¿Cuál es la relación entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? P6: ¿Cuál es la relación entre la deseabilidad social y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023?	Objetivo General O_g: Identificar la relación entre la competencia parental percibida y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa Del Distrito de San Jerónimo, 2023. Objetivos Específicos O1: Identificar el nivel predominante de la competencia parental percibida en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? O2: Identificar el nivel predominante de la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023? O3: Determinar la relación entre la implicación parental escolar y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. O4: Determinar la relación entre la resolución de conflictos y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. O5: Determinar la relación entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. O6: Determinar la relación entre la deseabilidad social y la motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023.	Hipótesis General H_g: Existe relación significativa entre competencia parental percibida y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa Del Distrito de San Jerónimo, 2023 Hipótesis específicas H3EA: Existe relación significativa entre la Implicación Parental y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H3EO: No existe relación significativa entre la Implicación Parental y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H4EA: Existe relación significativa entre la Resolución de Conflictos y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H4EO: No existe relación significativa entre la Resolución de Conflictos y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H5EA: Existe relación significativa entre la Consistencia Disciplinar y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H5EO: No existe relación significativa entre la Consistencia Disciplinar y la motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H6EA: Existe relación significativa entre la Deseabilidad Social y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. H6EO: No existe relación significativa entre la Deseabilidad Social y motivación académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo, 2023..	Variable 1: competencia parental percibida Dimensiones variable 1: - Implicación Parental - Resolución de conflictos - Consistencia disciplinar - Deseabilidad Social Variable 2: motivación académica Dimensiones variable 2: - Motivación Intrínseca - Motivación extrínseca -Desmotivación	Paradigma: Positivista Tipo: Básico Enfoque: Cuantitativo Diseño: No experimental Alcance: correlacional Corte: Transversal Población: Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa Del Distrito de San Jerónimo, 2023 Muestra: 211 Muestreo Aleatorio Estratificado proporcional

Nota: Elaboración Propia

Capítulo V

Resultados

Los hallazgos derivados de este estudio llevado a cabo con las y los participantes de la muestra se presentan a continuación. En primer lugar, se muestran los resultados que describen, seguidos de los resultados que implican inferencias.

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación

5.1.1. Composición de la Muestra de Acuerdo con el Género.

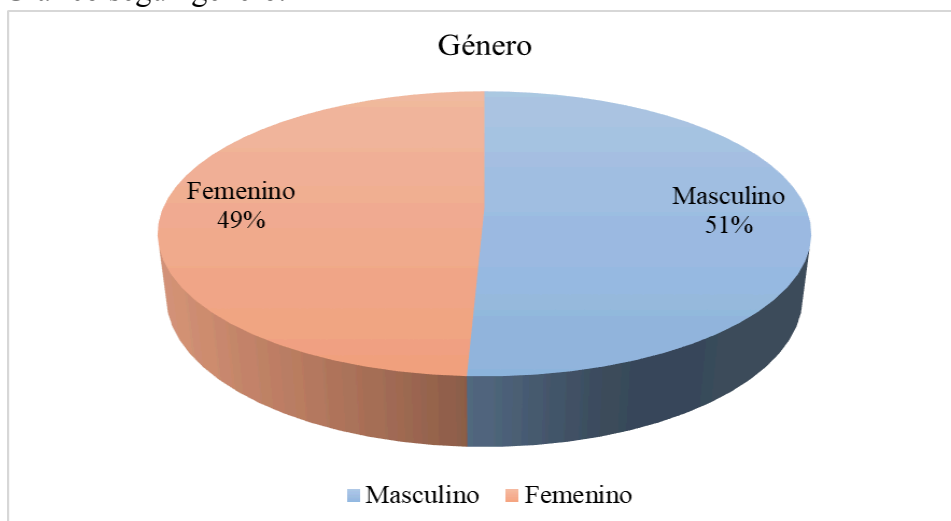
Tabla 10 *Datos sociodemográficos según género*

Sexo	F	%
Masculino	107	50.71%
Femenino	104	49.29%
Total	211	100%

Nota: Elaboración Propia

Figura 2.

Gráfico según género.



La Tabla 10 y la Figura 2 presentan la composición de la muestra de estudiantes según el género, revelando que el 50.71% son de género masculino y el 49.29% de género femenino. Estos datos reflejan una distribución casi equitativa entre ambos géneros, con una ligera mayoría de estudiantes masculinos.

Este equilibrio en la proporción de género es significativo, ya que sugiere que las oportunidades educativas están siendo accedidas de manera relativamente uniforme entre chicos y chicas en la muestra analizada. Esta paridad puede tener efectos positivos en términos de igualdad de género, al indicar que no existe una brecha considerable en la participación educativa en el contexto de una institución educativa del distrito de San Jerónimo.

Asimismo, esta distribución balanceada permite un análisis más inclusivo y representativo de las experiencias y necesidades de ambos géneros en el ámbito educativo. La ausencia de una disparidad marcada facilita que las políticas y programas educativos puedan ser diseñados y evaluados para beneficiar equitativamente a todos los estudiantes, promoviendo así una educación más justa e inclusiva.

5.1.2.Composición de la muestra de acuerdo al grado académico.

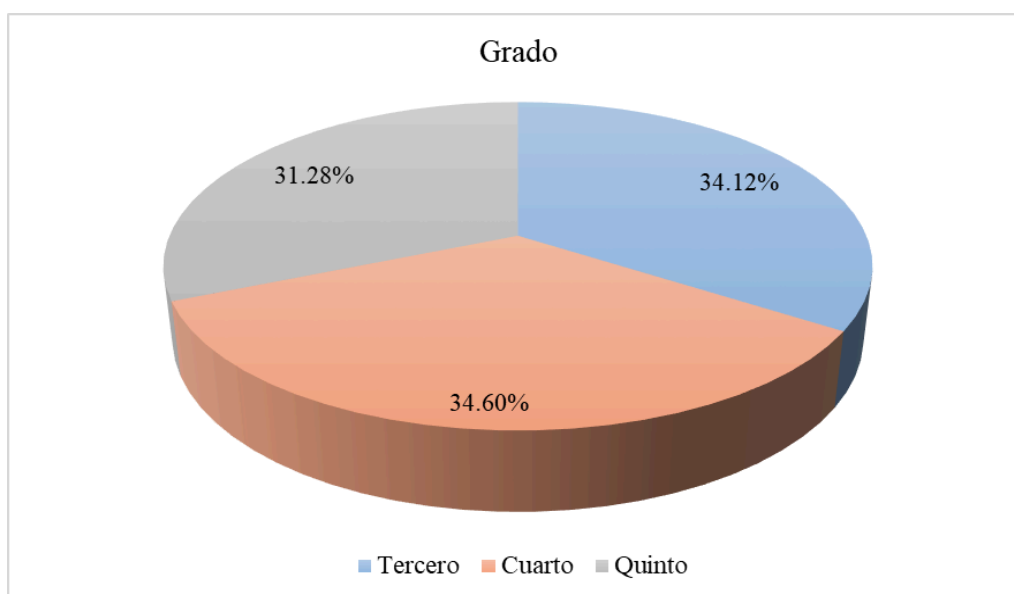
Tabla 11 *Datos sociodemográficos de acuerdo con el grado académico*

Grado	F	%
Tercero	72	34.12%
Cuarto	73	34.60%
Quinto	66	31.28%
Total	211	100%

Nota: Elaboración Propia

Figura 3.

Gráfico según grado.



La Tabla 11 y la Figura 3 muestran la composición de la muestra según el grado de instrucción de los estudiantes. De acuerdo con los datos, el 35.6% de los participantes están cursando el tercer grado de educación secundaria, el 36% están en el cuarto grado y el 28.4% están en el quinto grado.

Esta distribución sugiere una representación equilibrada de estudiantes en los diferentes niveles de la educación secundaria, con una ligera mayoría en el cuarto grado. La presencia relativamente equitativa de estudiantes en cada uno de estos grados permite obtener una visión integral de la experiencia educativa a lo largo de los últimos años de la secundaria.

Este equilibrio en la representación por grado también facilita un análisis comparativo más preciso sobre el progreso académico y las necesidades específicas de los estudiantes en cada nivel. Además, permite identificar posibles tendencias o desafíos que puedan surgir a medida que los estudiantes avanzan en su educación secundaria, lo cual es esencial para diseñar intervenciones educativas más efectivas y adaptadas a cada etapa del proceso educativo.

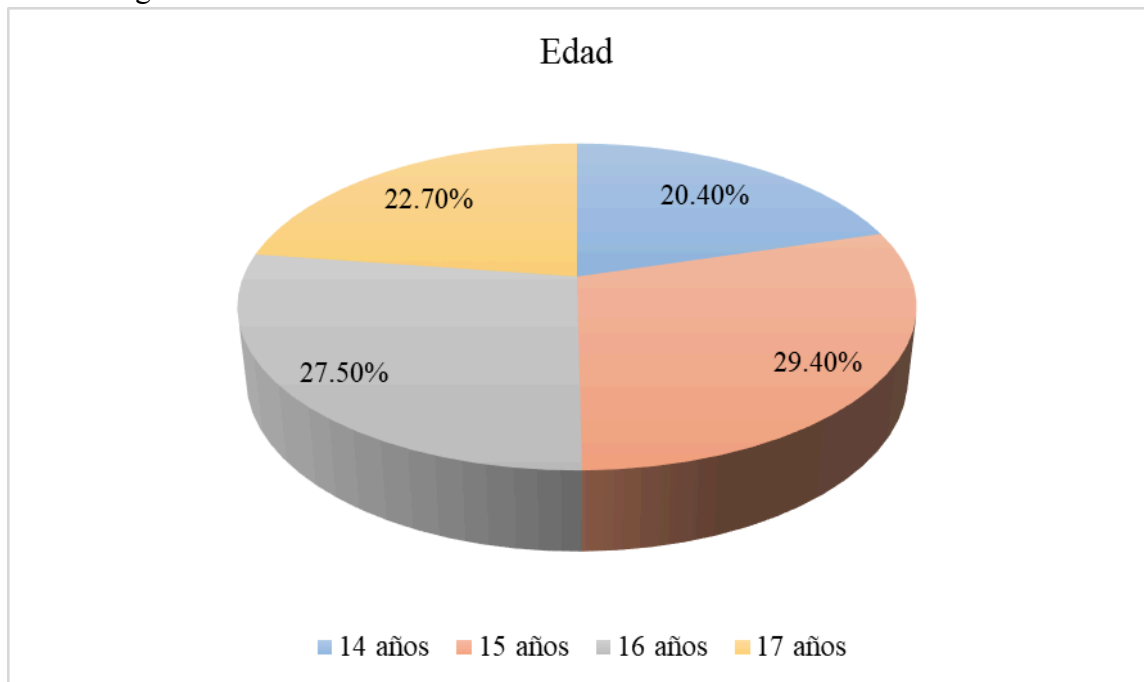
5.1.3. Composición de la muestra de acuerdo a la edad.

Tabla 12 *Datos sociodemográficos de acuerdo a la edad*

Grado	F	%
14 años	43	20.4%
15 años	62	29.4%
16 años	58	27.5%
17 años	48	22.7%
Total	211	100%

Nota: Elaboración Propia

Figura 4.
Gráfico según la edad.



La Tabla 12 y la Figura 4 presentan la composición de la muestra de acuerdo con la edad de los estudiantes. Según los datos, el 20.4% de los participantes tienen 14 años, el 29.4% tienen 15 años, el 27.5% tienen 16 años y el 22.57% tienen 17 años.

Esta distribución etaria muestra una representación diversa de estudiantes en diferentes etapas de la adolescencia. La mayor proporción de estudiantes de 15 años, seguida de cerca por los de 16 años, sugiere que estos son los grupos etarios más comunes en la muestra. La presencia

significativa de estudiantes de 14 y 17 años también contribuye a una comprensión completa de las experiencias y necesidades de los adolescentes en distintos momentos de su desarrollo educativo.

El análisis de estos datos es relevante porque permite identificar las variaciones en las experiencias académicas y sociales de los estudiantes según su edad. Además, facilita la detección de patrones de comportamiento, rendimiento académico y necesidades específicas que pueden diferir entre los grupos etarios. Esta información es crucial para diseñar y aplicar estrategias educativas y de apoyo adecuadas a cada grupo de edad, promoviendo así un entorno educativo que responda de manera efectiva a las características y desafíos propios de cada etapa de la adolescencia.

5.1.4.Composición de la muestra de acuerdo a la composición familiar

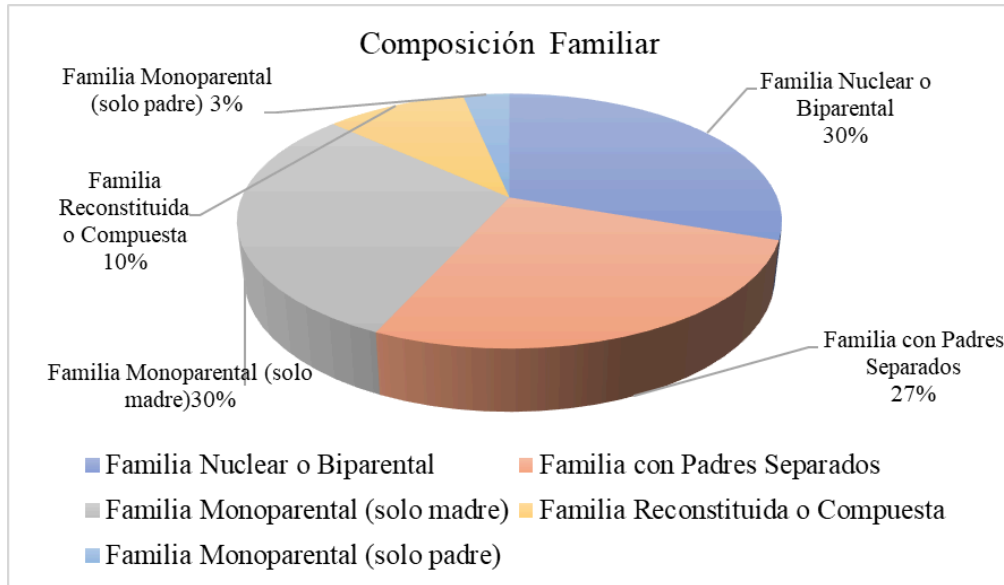
Tabla 13 *Datos sociodemográficos de acuerdo a la composición familiar*

Grado	F	%
Familia Nuclear o Biparental	64	30,3%
Familia con Padres Separados	56	26,5%
Familia Monoparental (solo madre)	63	29,9%
Familia Reconstituida o Compuesta	21	10%
Familia Monoparental (solo padre)	7	3.3%
Total	211	100%

Nota: Elaboración Propia

Figura 5.

Gráfico según la composición familiar.



La Tabla 13 y la Figura 5 muestran la composición de la muestra de estudiantes según la estructura familiar. De acuerdo con los datos, el 30.3% de los estudiantes provienen de una familia nuclear biparental, el 26.5% pertenecen a familias con padres separados, el 29.9% forman parte de familias monoparentales con sólo la madre, el 10% viven en familias reconstituidas y el 3.3% en familias monoparentales con sólo el padre.

Estos datos revelan una diversidad significativa en las estructuras familiares de los estudiantes. La alta proporción de familias monoparentales, especialmente aquellas con solo la madre, y las familias con padres separados, indica que una parte considerable de los estudiantes proviene de entornos familiares no tradicionales (INMUJERES, 2010).

El hecho de que una mayor proporción de estudiantes viva en familias monoparentales con la madre o en familias con padres separados subraya el rol predominante de la figura materna en el cuidado y la crianza (Torrado, 2007 como se citó en Gabrinetti, 2013). Esto puede tener implicaciones importantes en el apoyo emocional y académico que reciben los estudiantes, ya que las madres en estas situaciones a menudo asumen múltiples responsabilidades.

Este análisis de la composición familiar es crucial para comprender cómo las dinámicas familiares pueden influir en la vida escolar y el desarrollo de los estudiantes. Los estudiantes de familias monoparentales o con padres separados pueden enfrentar desafíos únicos que afectan su rendimiento académico y bienestar emocional. Reconocer estas diversidades y desafíos permite identificar necesidades específicas de los estudiantes según su contexto familiar.

5.1.4.Composición de la Muestra de Acuerdo al Nivel Educativo de la Figura Parental

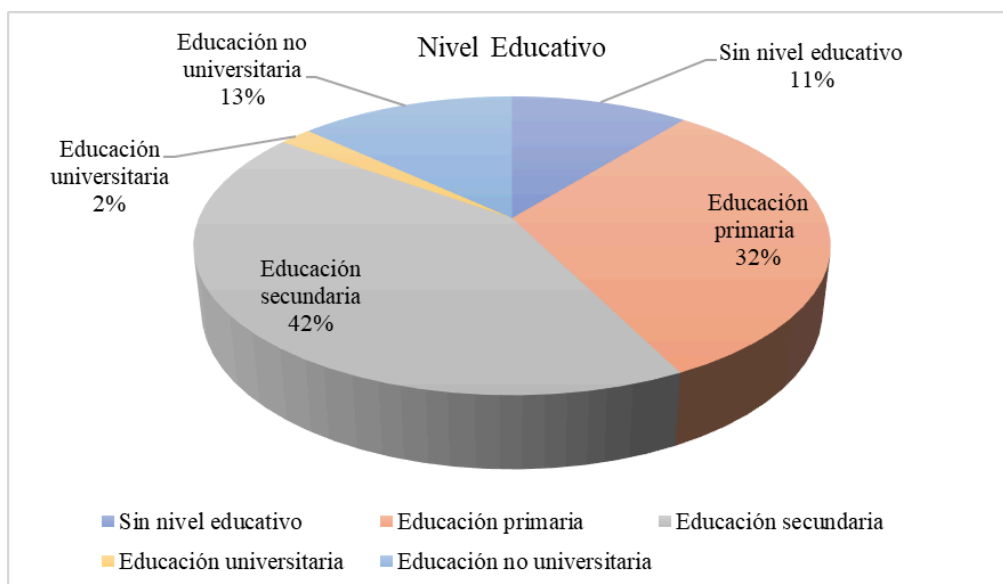
Tabla 14 *Datos sociodemográficos de acuerdo al nivel educativo de la figura parental*

Grado	Figura Materna	Figura Paterna	F	%
Sin nivel educativo	27	11	38	10.8
Educación primaria	66	46	112	31.8
Educación secundaria	94	55	149	42.3
Educación universitaria	2	5	7	2
Educación no universitaria	15	31	46	13.1
Total	204	148	352	100

*Nota:*Elaboración Propia

Figura 6.

Gráfico el nivel educativo de la figura parental.



La Tabla 14 y la Figura 6 muestran la composición de la muestra según el nivel educativo de las figuras materna y paterna de los estudiantes. Según los datos, el 42% de los padres y madres tienen educación secundaria, lo que indica que casi la mitad de los progenitores alcanzaron este nivel educativo. Un 32% completó únicamente la educación primaria, lo que refleja una proporción considerable que no continuó con estudios más avanzados. Solo el 13% de los padres y madres tienen estudios técnicos, lo que sugiere una menor prevalencia de formación especializada no universitaria. Además, el 11% de los progenitores no tiene ningún tipo de educación formal, lo que podría implicar limitaciones en el apoyo académico que pueden ofrecer a sus hijos. Finalmente, solo el 2% alcanzó la educación universitaria, indicando una baja representación de educación superior entre los padres y madres de los estudiantes.

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

A continuación, se presentan los resultados descriptivos.

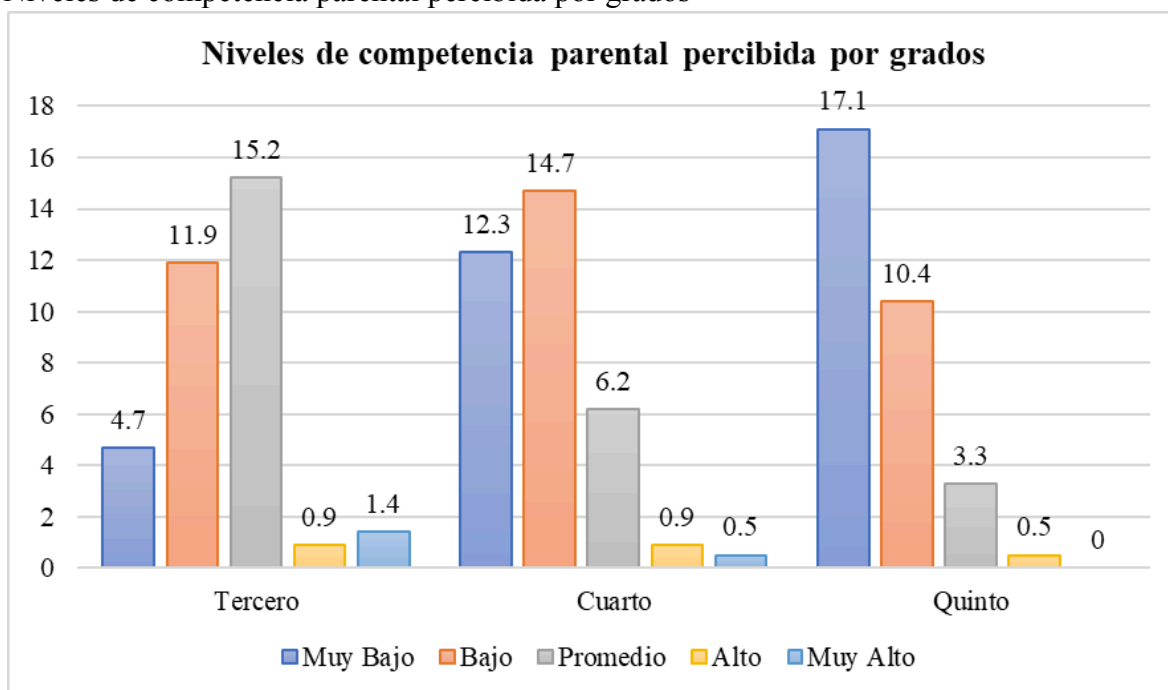
Tabla 15 Niveles de competencia parental percibida por grados

Grados	Muy Bajo		Bajo		Promedio		Alto		Muy Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tercero	10	4,7	25	11,9	32	15,2	2	0,9	3	1,4	72	34,1
Cuarto	26	12,3	31	14,7	13	6,2	2	0,9	1	0,5	73	34,6
Quinto	36	17,1	22	10,4	7	3,3	1	0,5	0	0	66	31,3
Total	72	34,1	78	37	52	24,7	5	2,4	4	1,9	211	100%

Nota: Elaboración Propia

Figura 7.

Niveles de competencia parental percibida por grados



Interpretación:

La Tabla 14 y la Figura 6 muestran la variable de competencia parental percibida entre los estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo en 2023.

Según los datos, el 37% de los estudiantes perciben un nivel bajo de competencia parental, el 34.1%

percibe un nivel muy bajo, y el 24.7% percibe un nivel promedio. Solo un pequeño porcentaje, el 2.4%, percibe un nivel alto y el 1.9% percibe un nivel muy alto de competencia parental.

Al analizar estos datos por grados, se observa que un 17.1% de los estudiantes de quinto grado perciben que las competencias parentales de sus padres son muy bajas. Este porcentaje es seguido por un 14.7% de estudiantes de cuarto grado que reportan que las competencias parentales de sus padres son bajas. Además, un 15.2% de los estudiantes de tercer grado perciben que las competencias parentales son promedio.

Estos resultados revelan una percepción mayoritariamente baja de las competencias parentales entre los adolescentes, con predominancia de niveles bajos y muy bajos. Esto sugiere que una parte considerable de los jóvenes se siente desatendida en términos de competencias parentales. La evidencia destaca la necesidad urgente de intervenir para mejorar las habilidades y el apoyo parental, con el fin de promover un ambiente más favorable para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Este tipo de intervención podría ayudar a mitigar los efectos negativos asociados con la baja percepción de competencia parental y mejorar el bienestar general de los adolescentes.

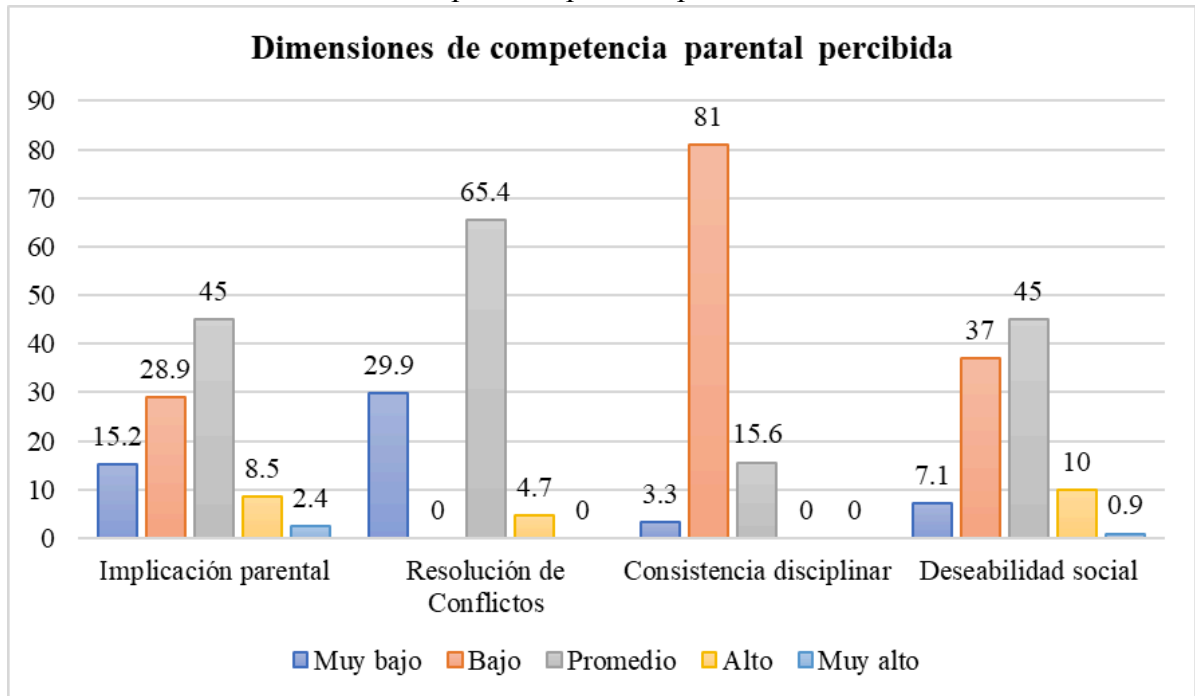
Tabla 16 *Niveles de las dimensiones de competencia parental percibida*

Dimensiones	Muy Bajo		Bajo		Promedio		Alto		Muy Alto	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Implicación parental	32	15,2	61	28,9	95	45,0	18	8,5	5	2,4
Resolución de conflictos	63	29,9	0	0	138	65,4	10	4,7	0	0
Consistencia disciplinar	7	3,3	171	81	33	15,6	0	0	0	0
Deseabilidad social	15	7,1	78	37	95	45	21	10	2	0,9

Nota: Elaboración Propia

Figura 8.

Niveles de las dimensiones de competencia parental percibida



Interpretación:

La Tabla 15 y la Figura 7 muestran la implicación parental, la primera dimensión de la variable competencia parental percibida, entre los estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo en 2023. Según los datos, el 45% de los estudiantes perciben un nivel promedio de implicación parental, el 28.9% perciben un nivel bajo, el 15.2% perciben un nivel muy bajo, el 8.5% perciben un nivel alto y solo el 2.4% perciben un nivel muy alto. Estos resultados indican que los niveles predominantes son promedio y bajo, lo que sugiere la necesidad de proporcionar herramientas tanto a los padres como a los adolescentes para fortalecer la implicación parental percibida.

En cuanto a la resolución de conflictos, la segunda dimensión de la competencia parental percibida, el 65.4% de los estudiantes perciben un nivel promedio, el 29.9% perciben un nivel muy bajo, el 4.7% perciben un nivel alto, y no se registran percepciones de nivel bajo o muy alto. Estos resultados destacan que las categorías predominantes son promedio y muy bajo, lo que señala la necesidad de implementar esfuerzos para mejorar las habilidades de resolución de conflictos entre los padres.

Respecto a la tercera dimensión, la consistencia disciplinar, el 81% de los estudiantes perciben un nivel bajo, el 15.6% perciben un nivel promedio, el 4.7% perciben un nivel muy bajo, y no hay percepciones de nivel alto o muy alto. Estos resultados sugieren que la percepción de consistencia disciplinar es mayoritariamente baja, lo que indica la necesidad de trabajar en estrategias que fortalezcan esta dimensión de la competencia parental.

Finalmente, en la cuarta dimensión, la deseabilidad social, el 45% de los estudiantes perciben un nivel promedio, el 37% perciben un nivel bajo, el 10% perciben un nivel alto, el 7.1% perciben un nivel muy bajo y el 0.9% perciben un nivel muy alto. Estos resultados indican que los niveles más predominantes son promedio y bajo, lo que subraya la necesidad de mejorar la percepción de deseabilidad social en el contexto parental.

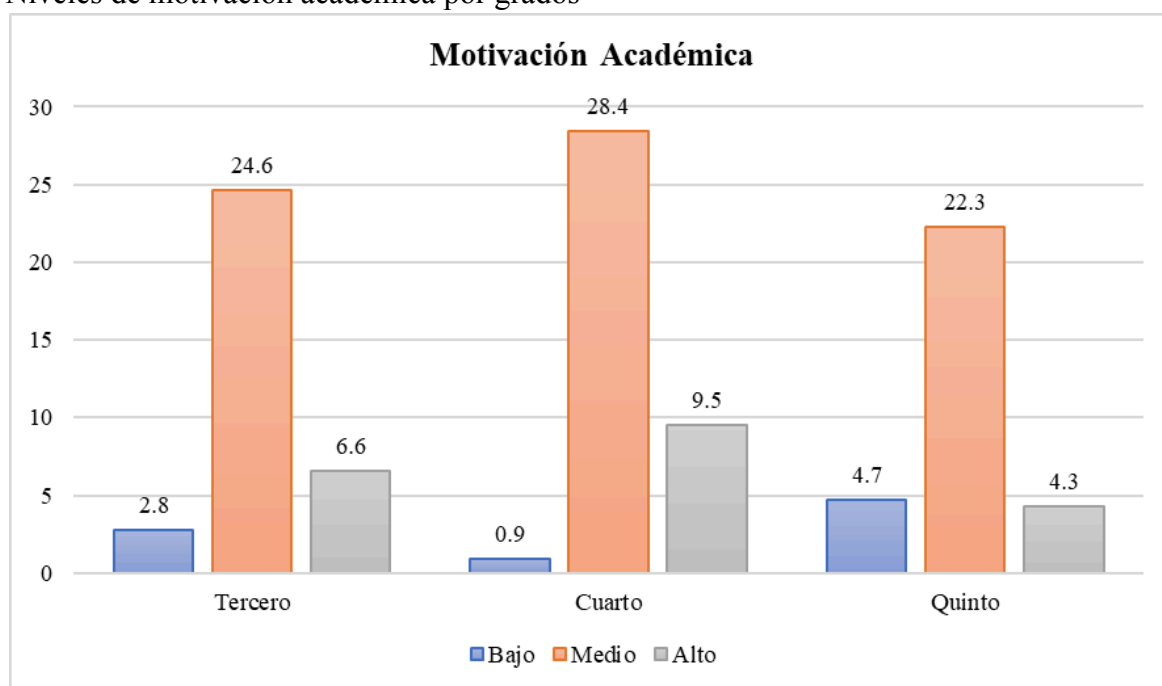
En general, estos datos reflejan una percepción predominantemente negativa o moderada de las competencias parentales en varias dimensiones importantes. Este análisis sugiere una necesidad urgente de intervenir y proporcionar recursos y apoyo tanto a padres como a estudiantes para mejorar la implicación parental, la resolución de conflictos, la consistencia disciplinar y la deseabilidad social, promoviendo así un ambiente más favorable para el desarrollo académico y emocional de los adolescentes.

Tabla 17 Niveles de motivación académica por grados

Grados	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tercero	6	2.8	52	24.6	14	6.6	72	34.1
Cuarto	2	0.9	60	28.4	11	9.5	73	34.6
Quinto	10	4.7	47	22.3	9	4.3	66	31.3
Total	18	8.5	159	75,4	34	16.1	211	100%

Nota: Elaboración Propia

Figura 9.
Niveles de motivación académica por grados



Interpretación:

En la tabla 17 y figura 9 se observa la variable motivación académica, donde el 75,4% presenta un nivel medio motivación académica , el 16,1% presenta un nivel alto y 8,5% presenta un nivel bajo de motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Estos hallazgos resaltan la importancia de seguir trabajando por el incremento de la motivación académica, sugiriendo que centrarse en las necesidades particulares

de aquellos estudiantes con niveles medios y bajos de motivación podría ser clave para enriquecer su experiencia educativa y, posiblemente, elevar su éxito académico.

En todos los grados estudiados, se observan niveles medios de motivación, destacando particularmente el cuarto grado con un 28.4%, seguido por el tercer grado con un 26.4% y el quinto grado con un 22.3%. En contraste, se registran porcentajes más bajos de estudiantes con niveles altos de motivación, con un 9.5% en cuarto grado, un 6.6% en tercer grado y un 4.3% en quinto grado. Por último, se identifica un porcentaje reducido de estudiantes con niveles bajos de motivación, siendo un 4.5% en quinto grado y un 2.8% en tercer grado.

Esta distribución señala una distribución significativa de los niveles de motivación entre los diferentes grados estudiados. Mientras que la mayoría de los estudiantes muestran un nivel medio de motivación, existen diferencias notables en la prevalencia de niveles altos y bajos de motivación entre los distintos grupos de grado. Estos hallazgos pueden proporcionar información importante para comprender las necesidades y características específicas de motivación de cada grupo de estudiantes, lo que puede ser útil para diseñar intervenciones y programas de apoyo adaptados a sus necesidades individuales.

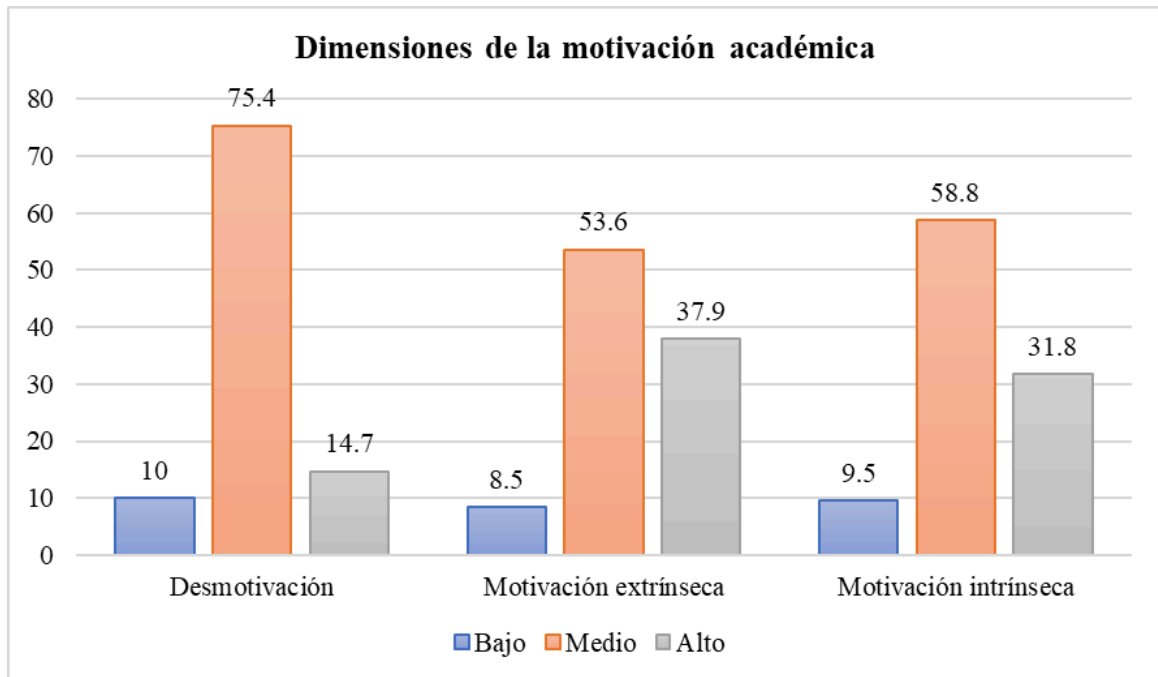
Tabla 18 *Niveles de las dimensiones de la motivación académica*

Dimensiones	Bajo		Medio		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Motivación Intrínseca	20	9.5	124	58.8	67	31.8
Motivación Extrínseca	18	8.5	113	53.6	80	37.9
Desmotivación	21	10	159	75.4	31	14.7

Nota: Elaboración Propia

Figura 10.

Niveles de las dimensiones de la motivación académica



Interpretación:

En la tabla 18 y figura 10 se observa la motivación intrínseca, primera dimensión de la variable motivación académica, donde el 58,8% presenta un nivel medio motivación intrínseca, el 31,8% presenta un nivel alto y 9,5% presenta un nivel bajo de motivación intrínseca. Estos resultados sugieren que, en términos de motivación intrínseca académica, la mayoría de los estudiantes del séptimo ciclo en la institución educativa del distrito de San Jerónimo en el año 2023 están en el promedio.

Respecto a la motivación extrínseca, segunda dimensión de la variable motivación académica, donde el 53,6% presenta un nivel medio motivación Extrínseca, el 37,9% presenta un nivel alto y 8,5% presenta un nivel bajo. Estos resultados sugieren que, en términos de motivación extrínseca académica, la mayoría de los estudiantes del séptimo ciclo en la institución educativa del distrito de San Jerónimo en el año 2023 presentan niveles medios.

En relación a la desmotivación, tercera dimensión de la variable motivación académica, donde el 75,4% presenta un nivel medio de desmotivación, el 14,7% presenta un nivel alto y 10% presenta un nivel bajo de desmotivación en estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Estos resultados exponen un panorama de considerable importancia en lo que respecta a la desmotivación académica, evidenciando que los niveles preeminentes son los calificados como promedio. Este indicio sugiere que una cantidad considerable de estudiantes se encuentra inmerso en este estado activo de desmotivación, destacando la imperativa necesidad de intervenir de manera diligente para prevenir la persistencia de dicho fenómeno.

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

Prueba de normalidad

Tabla 19

Prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov^o para las variables competencia parental percibida y motivación académica

Prueba de Kolmogorov-Smirnov^a para la Muestra		
	Competencia parental percibida	Motivación académica
gl	211	211
Media	120,76	124,80
Estadístico	,064	,107
Sig.	,035	,000

Nota: Nota: K-S: Kolmogorov Smirnov; La distribución de prueba no es normal

En la tabla 19, se puede apreciar que la prueba de normalidad se realiza mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov^a debido a que la muestra es 211 siendo mayor a 50; Asimismo, se observan los niveles de significancia de las dos variables: la competencia parental percibida posee un valor de ,035, mientras que la motivación académica tiene un valor de ,000. Estos resultados son

inferiores a 0.05, lo que sugiere que la distribución es no paramétrica y, en consecuencia, el estadístico utilizado en esta investigación será el coeficiente de correlación de Spearman.

5.3.1. Relación entre la variable competencia parental percibida y la variable motivación académica.

Tabla 20

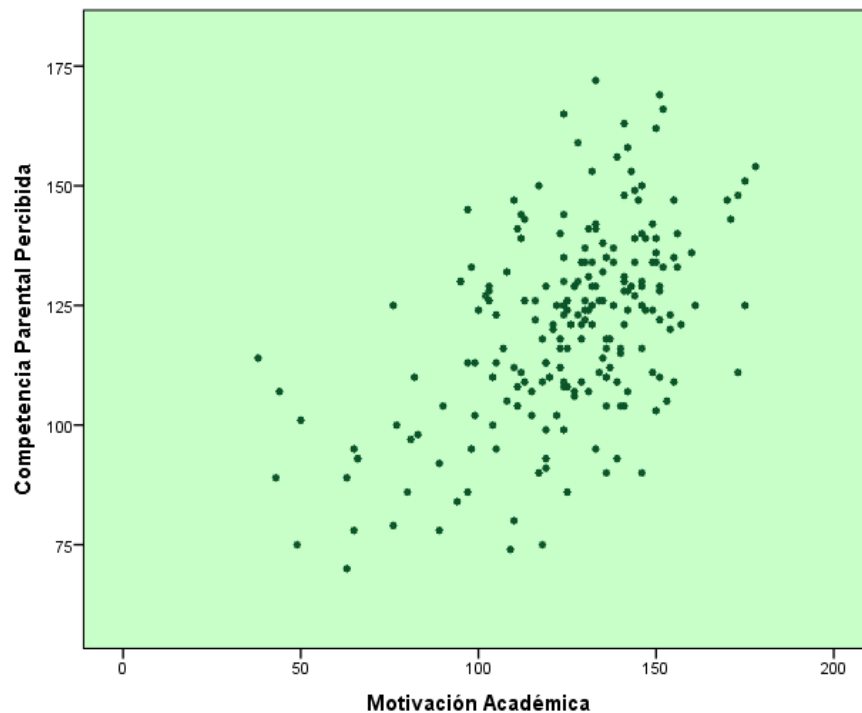
Resultados correlaciones de Spearman entre las variables competencia parental percibida y motivación académica

Variables	motivación académica		
	Rho	P	N
Competencia parental percibida	,477**	,000	211

Nota: elaboración propia; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Figura 11.

Dispersión entre la competencia parental percibida y la motivación académica.



Según se señala en la tabla 20 y figura 11, el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman entre las variables de la competencia parental percibida y la motivación académica, existe relación directa moderada y muy significativa ($Rho = .477^{**}$; $p = .000 < .01$), de esta manera se

comprueba la hipótesis alternativa planteada para el estudio, demostrándose que existe relación significativa entre la competencia parental percibida y motivación académica en una muestra de estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, y por ende se rechaza la hipótesis nula, indicando que, a mayor presencia de competencia parental percibida, mayor es la prevalencia de motivación académica en la población estudiada.

5.3.2. Relación entre la dimensión implicación parental y la variable motivación académica.

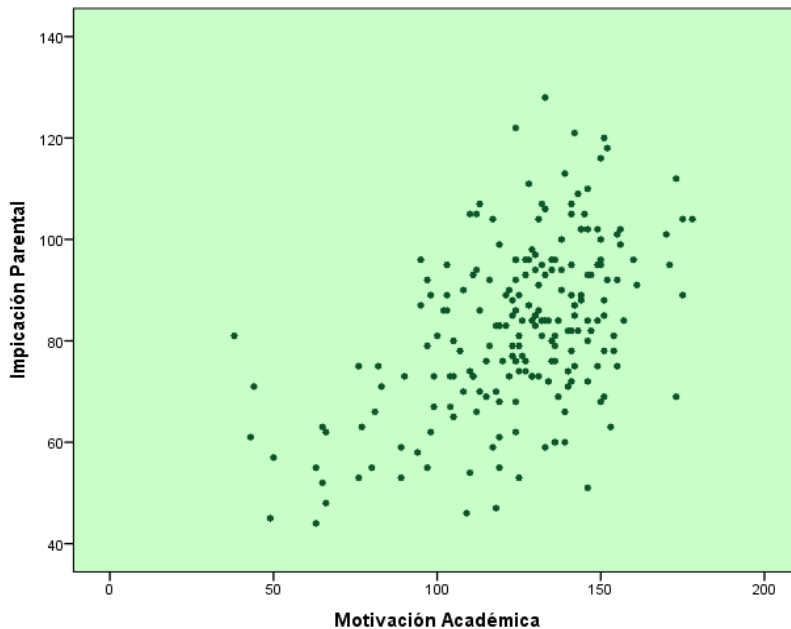
Tabla 21 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión implicación parental y la variable motivación académica.

Variables	motivación académica		
	Rho	P	N
Implicación Parental	,450**	,000	211

Nota: elaboración propia; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Figura 12.

Dispersión entre la implicación parental y la motivación académica



En cuanto a la tabla 21 y figura 12 se aprecia que el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman, indica que entre las variables estudiadas implicación parental y motivación

académica, existe una relación directa moderada y muy significativa ($Rho = .450^{**}$; $p = .000 < .01$), de esta manera se comprueba la primera hipótesis específica alternativa planteada, demostrándose que existe relación entre la implicación parental y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, es así que se rechaza la hipótesis nula, indicando que, ante la mayor presencia de implicación parental, mayor es la prevalencia de motivación académica en los estudiantes de séptimo ciclo.

5.3.3. Relación entre la dimensión Resolución de Conflictos y la variable motivación académica.

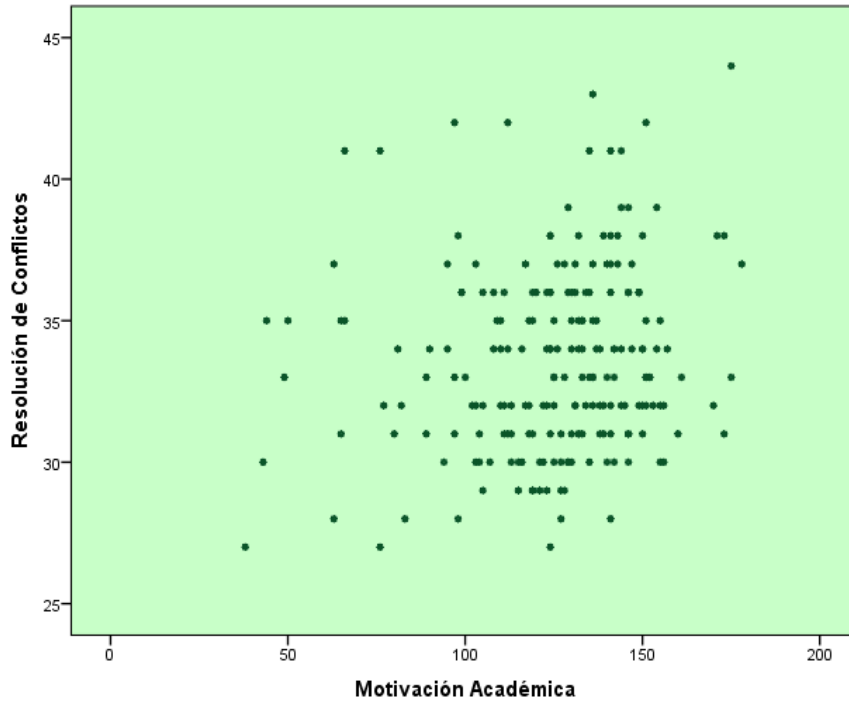
Tabla 22 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión Resolución de Conflictos y la variable motivación académica.

Variables	motivación académica		
	Rho	P	N
Resolución de Conflictos	,166*	,016	211

Nota: elaboración propia; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Figura 13.

Dispersión entre la resolución de conflictos y la motivación académica



En cuanto a la tabla 22 y figura 13 se aprecia que el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman, indica que entre las variables estudiadas resolución de conflictos y motivación académica, existe una relación directa mínima y significativa ($Rho = .166^*$; $p = .000 < .05$), de esta manera se comprueba la segunda hipótesis específica alternativa planteada, demostrándose que existe relación entre la Resolución de conflictos y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, es así que se rechaza la hipótesis nula, indicando que, ante la mayor presencia de consistencia disciplinar, mayor es la prevalencia de motivación académica en los estudiantes de séptimo ciclo.

5.3.4. Relación entre la dimensión Consistencia Disciplinar y la variable motivación académica.

Tabla 23

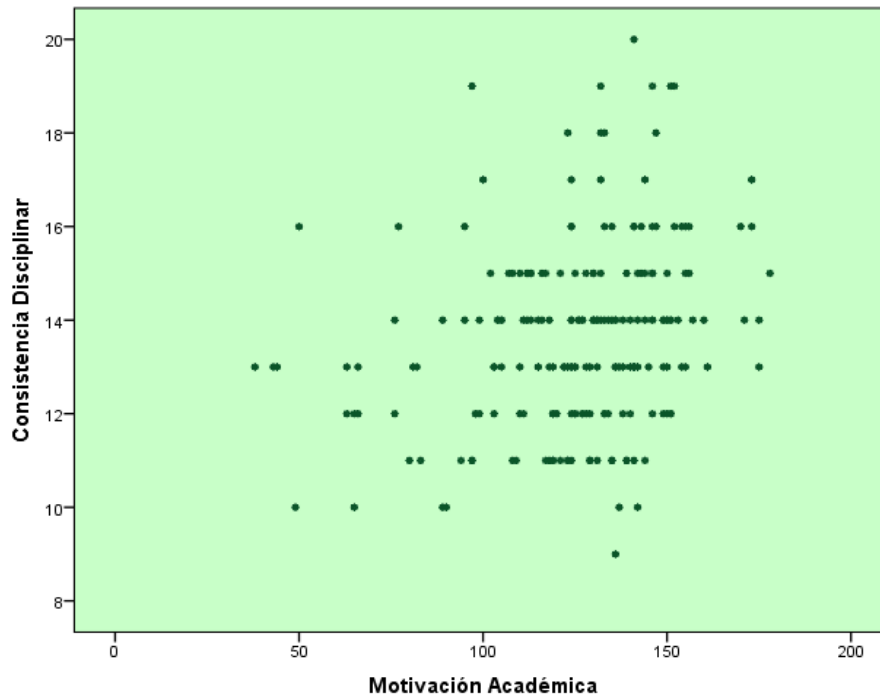
Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión Consistencia Disciplinar y la variable motivación académica.

Variables	motivación académica		
	Rho	P	N
Consistencia Disciplinar	,271**	,000	211

Nota: elaboración propia; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Figura 14.

Dispersión entre la consistencia disciplinar y la motivación académica.



En cuanto a la tabla 23 y figura 14 se aprecia que el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman, indica que entre las variables estudiadas consistencia disciplinar y motivación académica, existe una relación directa baja y muy significativa ($Rho = .271^{**}$; $p = .000 < .01$), de esta manera se comprueba la tercera hipótesis específica alternativa planteada, demostrándose que existe relación entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estudiantes de séptimo

ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, es así que se rechaza la hipótesis nula, indicando que, ante la mayor presencia de consistencia disciplinar, mayor es la prevalencia de motivación académica en los estudiantes de séptimo ciclo.

5.3.5. Relación entre la dimensión Deseabilidad Social y la variable motivación académica.

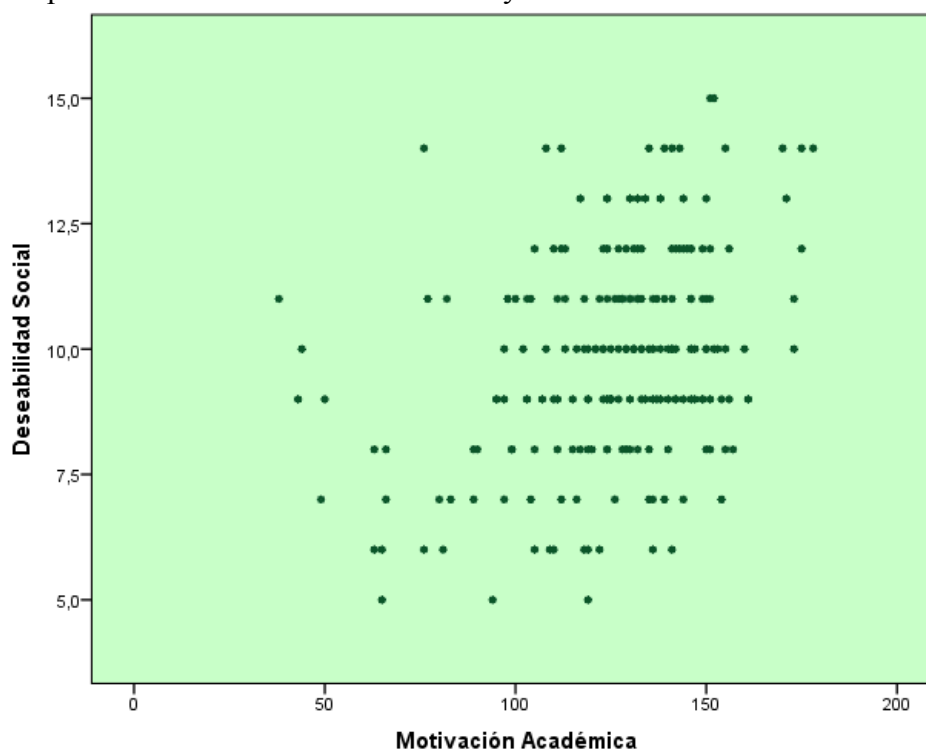
Tabla 24 Resultados correlaciones de Spearman entre la dimensión Deseabilidad Social y la variable motivación académica.

Variables	motivación académica		
	Rho	P	N
Deseabilidad Social	,324**	,000	211

Nota: elaboración propia; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Figura 15.

Dispersión entre la deseabilidad social y la motivación académica.



En cuanto a la tabla 24 y figura 15 se aprecia que el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman, indica que entre las variables estudiadas deseabilidad social y motivación académica,

existe una relación directa baja y muy significativa ($Rho = .324^{**}$; $p = .000 < .01$) de esta manera se comprueba la cuarta hipótesis específica alternativa planteada, demostrándose que existe relación entre la deseabilidad social y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, es así que se rechaza la hipótesis nula, indicando que, ante la mayor presencia de deseabilidad social, mayor es la prevalencia de motivación académica en los estudiantes de séptimo ciclo.

Capítulo VI

Discusión

A la luz de los hallazgos relevantes y significativos obtenidos en esta investigación, en este capítulo, se realizará la discusión de los mismos, en función a los objetivo general y específicos enunciados en el capítulo I. En consecuencia, se procederá a analizar y explicar de manera detallada la respuesta a cada objetivo planteado, respaldándose en investigaciones previas y teorías relevantes que respalden los hallazgos obtenidos.

El objetivo general del estudio busca identificar la relación entre la competencia parental percibida y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo. Es así que se observa que en la tabla 20 y figura 11 que existe una relación directa, moderada y muy significativa ($Rho = .477^{**}$; $p = .000 < .01$). Esto implica que a medida que la percepción estudiantil de séptimo ciclo en esa institución educativa respecto a la competencia de sus padres aumenta, es probable que la motivación académica sea más prevalente, este resultado es generalizable para el 99% de la muestra más no para otras poblaciones de estudio.

Se destaca la importancia del papel de los padres en el estímulo de la motivación académica, como señala Pinto (2023) Esto se explica por el papel esencial que desempeñan las familias como principales orientadoras en la educación, teniendo un derecho y una responsabilidad prioritaria en comparación con otros agentes externos. Desde esta perspectiva, Bolívar (2006) resalta que una colaboración coordinada entre el colegio y los padres impulsa el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que podría aumentar las oportunidades para que alcancen el éxito. Es por ello que Treviño y Gonzáles (2022) destacan el rol parental en la comunicación con sus hijos sobre el colegio, además de dedicar tiempo exclusivo para conversar, esto, por lo menos, una vez a la

semana. Es así, que Ryan y Deci (2000) sugieren que las personas pueden estar motivadas por el valor que atribuyen a una actividad o debido a presiones externas, lo que puede influir en su comportamiento, ya sea por un compromiso personal con la excelencia o por las exigencias de su contexto.

Los resultados del objetivo general coinciden con investigaciones previas mencionadas en la revisión teórica. Se asemejan a estudios realizados en muestras similares de educación secundaria en el territorio surandino del Perú. Por ejemplo, la investigación de Mamani y Orihuela (2021) en Juliaca descubrió una relación directa y significativa entre las relaciones familiares y la motivación escolar en adolescentes, aunque estos resultados no son generalizables a otras poblaciones y muestran que las relaciones familiares no son determinantes para la motivación académica. Igualmente, Villafuerte y Villavicencio (2022) en Cusco, con estudiantes del séptimo ciclo, encontraron una correlación significativa entre las competencias parentales percibidas e intereses profesionales. Además Lazo (2018) en estudiantes cusqueños de quinto de secundaria identificó una relación significativa entre el clima social familiar y la motivación académica.

En un contexto diferente, en estudiantes de educación secundaria en España, la investigación realizada por Suarez (2021) identificó diversos aspectos vinculados al apoyo parental, como metas, valoración, desempeño, respaldo académico, supervisión de tareas y preocupación por el rendimiento académico. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar estos conceptos al orientar a las familias en el proceso educativo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, estos aspectos se entrelazan, por lo que separarlos no parece adecuado.

En Ecuador, Palacios et al. (2022) descubrieron una correlación directa entre el apoyo a la autonomía proporcionado por los padres y la regulación autónoma del aprendizaje en adolescentes. Esto sugiere que la parentalidad positiva puede fomentar un aprendizaje activo y autorregulado,

posiblemente relacionado con un rendimiento académico satisfactorio. Esto destaca la importancia de la colaboración entre la familia y el colegio para apoyar el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

En estudios similares que involucran estudiantes de distintos niveles educativos, Huaman (2022) encontró una correlación significativa y directa entre la competencia parental y el autoconcepto académico en estudiantes de cuarto grado de primaria en Piura. Este resultado sugiere una conexión entre estas variables, posiblemente aplicable a otras poblaciones. Además, Fernández (2023) en Lima mostró una relación positiva pero débil entre el funcionamiento familiar y la motivación para el logro académico en estudiantes universitarios, señalando que el buen funcionamiento familiar puede contribuir a la motivación para el éxito académico, aunque estas relaciones pueden no ser representativas para todas las poblaciones.

Romero (2023) en Lima, con estudiantes de secundaria, encontró una relación entre la participación parental en el aprendizaje y el rendimiento escolar, indicando que un mayor involucramiento de los padres puede asociarse a un mejor desempeño académico. Sin embargo, los hallazgos de Inchaustegui (2022) en Chiclayo mostraron una relación débil entre la percepción del apoyo a la autonomía parental en la elección de la carrera universitaria, sugiriendo que la presencia de una variable puede disminuir la aparición de la otra, lo que implica que esta asociación no se generaliza ampliamente.

Contrariamente, los resultados de esta investigación discrepan de estudios realizados en una muestra diferente con estudiantes de primer grado de primaria. La investigación de Lupinta (2022) en Cusco concluyó que no existe una relación significativa entre las competencias parentales y el rendimiento académico.

Pinto (2023) resalta la relevancia del rol parental en la motivación académica, ya que las familias son las guías educativas primordiales, con una responsabilidad y derecho prioritarios sobre cualquier otra entidad. Bolívar (2006) también enfatiza que una colaboración coordinada entre el colegio y los padres aumentan las oportunidades de éxito. En el ámbito educativo, la motivación se basa en una variedad de elementos internos y externos, como experiencias previas, el entorno de interacción, asignaturas de interés personal y modelos a seguir (Supo y Vicente, 2022).

González (2007) añade que la interacción entre estos componentes sociales y personales es esencial para fomentar la motivación académica. Asimismo, la motivación educativa está vinculada tanto a factores intrínsecos como extrínsecos, incluyendo experiencias, entorno, intereses personales y modelos a seguir. González (2007) indica que hay un amplio consenso entre los investigadores sobre la importancia de la interacción entre factores personales y sociales en la motivación académica, la cual es significativamente influenciada por padres, compañeros y profesores. Castro y Morán (2017) también consideran que el ambiente físico, los recursos educativos y el clima de trabajo en los centros educativos son determinantes en la motivación del estudiantado.

El primer objetivo específico de la investigación es determinar los niveles de competencia parental percibida entre los estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa en el distrito de San Jerónimo para el año 2023. De acuerdo con los datos presentados en la tabla 15 y la figura 7, se observa que hay un predominio de niveles bajos y muy bajos de competencia parental percibida, con un 37% y un 34,1% respectivamente. Además, un 24,7% de los estudiantes perciben un nivel promedio, mientras que un pequeño porcentaje del 2,4% y 1,9% perciben niveles alto y muy alto respectivamente.

Existen investigaciones anteriores que presentan hallazgos similares. Por ejemplo, el estudio realizado por Huaman (2022) reveló que el 36,4% de los padres de familia se ubicaron en un nivel

deficiente de competencia parental, el 40,9% en un nivel regular y el 22,7% en un nivel adecuado. Además, el estudio de Lupinta (2022) señaló que el 6,45% de los encuestados mostró un nivel bajo de competencias parentales, mientras que el 87,10% se encontró en un nivel alto. También, el estudio de Moreira (2021) encontró que el 57,8% de los estudiantes exhibió un nivel medio de motivación académica. Por otro lado, en el estudio de Fernández (2023) sobre acciones orientadas al logro y aspiraciones de logro académico, se detectó un 44.38% y un 46.63% en el nivel alto, respectivamente. Los resultados de Graham (2022) indican que, en la dimensión de Implicación parental, la puntuación promedio fue de 30,62, lo que sugiere una homogeneidad en las puntuaciones y, por ende, una baja variabilidad.

Hay varios factores influyen en las habilidades parentales. Entre ellos se encuentran las condiciones psicosociales, como la monoparentalidad o la precariedad económica, que pueden representar mayores desafíos para los padres y afectar sus competencias de manera positiva o negativa; el escenario educativo, que incluye las concepciones y prácticas educativas en la crianza de los hijos, impactando su desarrollo a lo largo del tiempo y estando condicionado por el contexto psicosocial; y las características del menor, que son cruciales para ajustar y mejorar las habilidades parentales, satisfaciendo sus necesidades básicas y específicas para favorecer su desarrollo (Rodrigo et al., 2008 como se citó en Barja y Aliaga, 2020).

Asimismo, Mansilla (2000) menciona que en la adolescencia tardía, que abarca a los adolescentes de 15 a 17 años, se observa una falta de respuestas sociales que promuevan su desarrollo. Muchos de estos adolescentes no tienen acceso a oportunidades educativas y buscan activamente empleo. Además, se les percibe como propensos a involucrarse en actividades ilícitas, redes de trata de personas, entre otros. Este fenómeno se ha denominado "limbo social". Al concluir

la adolescencia tardía, se experimenta una fase de transición crucial entre la adolescencia y la adultez.

En cuanto al segundo objetivo específico de la investigación, se busca identificar los niveles de motivación académica en estudiantes del séptimo ciclo de una Institución Educativa en el distrito de San Jerónimo para el año 2023. Según los datos presentados en la tabla 17 y la figura 9, se observa que un porcentaje considerable de estudiantes, el 16,1%, muestra un nivel medio de motivación académica, mientras que el 16,1% presenta un nivel alto y el 8,5% un nivel bajo. Estos resultados subrayan la importancia de continuar trabajando para aumentar la motivación académica, sugiriendo que enfocarse en las necesidades específicas de aquellos estudiantes con niveles medios y bajos de motivación podría ser fundamental para mejorar su experiencia educativa y, posiblemente, aumentar su éxito académico.

Hay estudios similares que respaldan estos hallazgos. Por ejemplo, el estudio de Collazos (2020) reveló que el 78,4% de los evaluados poseía un nivel medio de motivación académica. Además, Anco y Ramos (2019) encontraron que un 48% de los estudiantes mostraba un alto nivel de motivación por logros, mientras que un 46% demostraba altos niveles de motivación por poder y afiliación, respectivamente. También, Mamani y Orihuela (2021) presentaron niveles de motivación escolar en adolescentes de una Institución Educativa de Juliaca, donde el 73,8% de los adolescentes mostraban un nivel de motivación escolar bueno, mientras que un 26,3% presentaban un nivel regular.

Por otro lado, Lazo (2018) encontró que el 1% percibió la dimensión de motivación intrínseca como un nivel bajo, el 8% como medio y el 91% como alto. En cuanto a la motivación extrínseca, el 0% la consideró como un nivel bajo, el 10% como medio y el 90% como alto. Finalmente, en relación con la desmotivación, el 36% la percibió como un nivel bajo, el 46% como

medio y el 15% como la típica del típico como un nivel bajo, el 46% la consideró como nivel medio y el 15% dentro del nivel alto.

En cuanto al conductismo, se considera que la motivación académica está influenciada por los reforzadores y castigos presentes en el entorno. Tanto los docentes como los padres desempeñan un papel crucial al utilizar incentivos para fomentar comportamientos deseables y al establecer límites mediante castigos para comportamientos no deseados, contribuyendo así a la disposición de los estudiantes para el estudio y el éxito escolar. Este enfoque sostiene que los reforzadores positivos (recompensas) y negativos (evitación de consecuencias desagradables) son esenciales para formar comportamientos y motivar a los estudiantes. Los docentes y padres pueden emplear estrategias de recompensa para incentivar la participación activa en el estudio y el logro de metas académicas, mientras que los castigos se utilizan para desalentar o extinguir comportamientos no deseados. La clave está en diseñar ambientes de aprendizaje que ofrezcan recompensas tangibles o intangibles para promover la participación activa de los estudiantes y establecer consecuencias negativas para comportamientos inadecuados, ayudando así a los estudiantes a comprometerse con el aprendizaje y buscar el éxito escolar (Naranjo, 2009; Guzmán et al, 2017; Cerrogrande 2023).

Pintrich y de Groot (1990) analizan las teorías motivacionales en el ámbito académico y destacan tres componentes esenciales relacionados con los estudiantes: el componente de expectativas, que se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar tareas específicas, incluyendo aspectos como atribuciones, creencias de control, percepciones de competencia y autoeficacia, y que influye en su motivación; el componente de valor, relacionado con las metas y creencias de los estudiantes sobre la importancia e interés de las tareas, y cómo el valor personal atribuido a las actividades académicas afecta su motivación; y el componente afectivo, que se enfoca en las reacciones emocionales de los estudiantes hacia las tareas, y cómo

estas respuestas emocionales pueden influir en su desempeño, siendo crucial comprenderlas para un rendimiento académico efectivo.

Remon (2013) La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, una macroteoría sobre la motivación humana, considera tanto la motivación intrínseca como extrínseca con subtipos diversos y aborda la desmotivación, resaltando la importancia de la autonomía, competencia y relación para el bienestar y desarrollo personal. En contextos educativos y familiares, esta teoría sostiene que la motivación intrínseca puede ser promovida al satisfacer las necesidades de autonomía y competencia, mientras que la motivación extrínseca se activa mediante regulaciones externas e internas. Además, esta teoría es aplicable a diversos ámbitos de la vida, como el educativo, laboral y clínico, y analiza el grado de autodeterminación en las conductas de las personas, destacando la importancia de la autorregulación y la búsqueda de crecimiento y desarrollo personal (Ryan y Deci, 2000; Stover et al., 2017; Supo y Vicente, 2022; Vargas, 2013).

Referente al tercer objetivo específico, es determinar la relación entre la implicación parental y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo. Es así que se observa que en la tabla 21 y figura 12 que existe una existe una relación directa, moderada y muy significativa ($Rho = .450^{**}$; $p = .000 < .01$), de esta manera se comprueba la primera hipótesis específica alterna planteada, demostrándose que existe relación entre la implicación parental y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, es así que se rechaza la hipótesis nula. En este contexto, se evidencia que los estudiantes que perciben una mayor implicación por parte de sus padres experimentan un aumento en su motivación académica, este resultado es generalizable para el 99% de la muestra más no para otras poblaciones de estudio; Graham (2022) destaca que el progreso en el ámbito educativo se moldea gradualmente debido a la interacción de múltiples

factores, tanto internos como externos. Además, de acuerdo con Del Prado et al. (2021) sugieren que un ambiente parental motivador para el aprendizaje se construye principalmente a través de la comunicación, el apoyo, la estructura y los límites establecidos en el hogar, así como en la relación que los padres mantienen con la comunidad educativa. El modelo de Clima Motivacional Familiar (CMF) refleja la importancia de los mensajes que los padres transmiten a sus hijos. Estos mensajes pueden enfatizar la relevancia del aprendizaje, el crecimiento personal sobre las calificaciones, o evitar comparaciones con otros compañeros.

Estos resultados coinciden con estudios previos citados en la revisión teórica. En la investigación de Agurto (2021) en Piura, se identifica una conexión positiva entre la participación parental y el nivel de motivación académica en estudiantes de secundaria. de manera similar, los hallazgos de la investigación realizada por Anco y Ramos (2019) en Huancayo señalan una asociación directa y considerable entre los estilos de socialización parental y los diferentes tipos de motivación presentes en estudiantes de secundaria.

No obstante, Moreira (2021) en Ecuador concluyó que la motivación académica no guarda relación con el estilo negligente de crianza. En otras palabras, a pesar de la falta de atención o cuidado parental, parece que el nivel de motivación académica de los estudiantes no se ve afectado por este factor específico. En un contexto similar, los resultados de Inchaustegui (2022) en Chiclayo también señalan que los estilos parentales y la percepción de apoyo a la autonomía para la elección profesional de los estudiantes de secundaria no están vinculados, ya sea con la figura paterna o materna.

El cuarto objetivo específico se centra en determinar la relación entre la resolución de conflictos y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo. Es así que se observa que en la tabla 22 y figura 13 existe una

una relación directa, mínima y significativa ($Rho = .166^*$; $p = .000 > .01$), lo que confirma la segunda hipótesis específica alterna planteada. Esto muestra una relación directa débil entre la resolución de conflictos y la motivación académica en estos estudiantes, lo que lleva al rechazo de la hipótesis nula; Esto sugiere que si se percibe mayor resolución de conflictos parental puede ser un elemento que contribuya al aumento de la motivación académico o que aparezca en menor medida; sin embargo, estas relaciones podrían no ser representativas para otras muestras. este resultado es generalizable para el 95% de la muestra más no para otras poblaciones de estudio.

Según McMaster (1978 citado en Fernández, 2023), la resolución de conflictos se define como la habilidad para abordar dificultades actuales, tales como problemas financieros, de transporte, alimentación y relaciones afectivas, entre otros. Por otro lado, Bayot y Hernández (2008) sugieren que la percepción de resolución de problemas está asociada con la forma en que los padres manejan los conflictos en el hogar. Esto implica la capacidad parental para resolver distintas disputas que puedan surgir en el entorno de sus hijos, utilizando los recursos disponibles y ejerciendo como modelos para que los hijos aprendan a manejar estas habilidades en el futuro. Además, la consultora internacional especializada en Negociación y Resolución de Conflictos [CMI International Group] identifica siete elementos clave en la negociación de conflictos: alternativas, intereses, comunicación, relaciones, opciones, legitimidad y compromiso. En cuanto al elemento de intereses, este se relaciona con las motivaciones reales de todas las partes involucradas. Es el punto de partida exploratorio en el que se definen las posiciones de interés de cada individuo para evitar la pérdida de tiempo o adoptar posturas defensivas que posiblemente no sean beneficiosas (Guerrero, 2019).

En un contexto diferente con una muestra de estudiantes universitarios pero los resultados son similares Fernandez (2023) en Lima identificó una relación positiva baja entre la dimensión

adaptabilidad y motivación de logro académico, por ello se llega a la conclusión, a mayor adaptabilidad mayor será la motivación de logro académico.

Varios estudios respaldan la relación entre diferentes variables psicológicas y el entorno educativo. Agurto (2021) encontró una conexión positiva, moderada y significativa entre la motivación y la resolución de conflictos en estudiantes de secundaria en Piura. Graham (2022), al investigar en Lima con estudiantes de primaria, identificó una relación positiva, aunque débil y significativa, entre la capacidad de resolver conflictos y ciertas dimensiones del autoconcepto en estudiantes de quinto y sexto grado. Del Salto (2023) en Ecuador descubrió una correlación positiva, aunque de baja magnitud, entre la funcionalidad familiar y la autoeficacia académica en estudiantes de Educación General Básica Media. Estos hallazgos sugieren que un ambiente familiar mejorado puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, destacando la influencia crucial del entorno familiar en el desarrollo integral de los estudiantes (Agurto, 2021; Graham, 2022; Del Salto, 2023).

Referente al quinto objetivo específico, se centra en determinar la relación entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo. Es así que se observa que en la tabla 23 y figura 14 que existe una relación directa, baja y muy significativa ($Rho = .271^{**}$; $p = .000 < .01$), lo que confirma la tercera hipótesis específica alterna planteada. Esto muestra una relación directa débil entre la consistencia disciplinar y la motivación académica en estos estudiantes, lo que lleva al rechazo de la hipótesis nula; Esto sugiere que si se percibe mayor resolución de conflictos parental puede ser un elemento que contribuya al aumento de la motivación académico; este resultado es generalizable para el 99% de la muestra, sin embargo, estas relaciones podrían no ser representativas para todas las poblaciones.

Aliaga y Barja (2020) definen la consistencia disciplinar como la forma en que los padres establecen normas en el hogar, ya sea siendo muy permisivos, autoritarios o manteniendo coherencia en su aplicación. Por otro lado, según Sandoval et al. (2018), la motivación como compromiso escolar se refiere a los vínculos emocionales de los estudiantes con los distintos actores del proceso educativo, así como a su participación en dicho entorno. Estos autores destacan que la experiencia emocional y relacional en el aprendizaje no se limita al ámbito escolar, sino que también debe considerar el papel fundamental de la familia como contexto significativo. La familia, como principal espacio de socialización, representa un apoyo crucial en el desarrollo biopsicosocial de la persona. Estos enfoques subrayan la importancia de comprender cómo la consistencia disciplinar y la motivación están influenciadas por la interacción entre el entorno familiar y el contexto educativo, evidenciando la relevancia de considerar ambos ámbitos en la comprensión global del desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Asimismo, Lang (2022) sugiere que en la adolescencia, resulta fundamental ajustar la dinámica en las interacciones entre padres e hijos, de manera que se fomente una mayor independencia adolescente con límites claramente establecidos. Asimismo, se resalta la importancia de considerar la relación existente entre los padres que se encuentran en la mediana edad y los desafíos y preocupaciones vinculados a sus trayectorias profesionales.

En concordancia con las investigaciones de Arguto (2021) y Graham (2022), se encontró que la motivación académica tiene una conexión poco relevante con la consistencia disciplinar de los estudiantes. Los hallazgos de Graham también señalan una relación débil y negativa entre la consistencia disciplinar y el autoconcepto conductual, y la falta de ansiedad en estudiantes de Chosica. Además, se identificó que la competencia parental percibida en relación con el

autoconcepto social y la felicidad-satisfacción en estudiantes de quinto y sexto de primaria, se observó una correlación negativa, nula y no significativa con la consistencia disciplinar.

También, están los hallazgos de Moreira (2021), que investigó a estudiantes ecuatorianos del noveno ciclo, presentan resultados contrastantes. En su estudio, encontró una correlación altamente positiva y significativa entre la motivación académica y el estilo autorizativo parental. Esto sugiere que un aumento en la motivación académica puede estar vinculado a la presencia de un estilo parental autorizativo. Este enfoque implica una disposición abierta a escuchar a los hijos y ofrecer argumentos consistentes en lugar de recurrir a la coerción. Busca el diálogo y la consecución de acuerdos a través de una comunicación efectiva. A pesar de mantener firmes demandas, este estilo parental busca equilibrar afecto y autocontrol para mantener relaciones equilibradas con los hijos, según lo señalado por Musitu y García (2004, como se citó en Moreira, 2021). Estos resultados plantean una perspectiva diferente sobre la relación entre la motivación académica y el estilo parental autorizativo en comparación con otros estudios revisados, destacando la importancia de considerar la diversidad de resultados en la investigación académica.

Referente al sexto objetivo específico, se centra en determinar la relación entre la deseabilidad social y la motivación académica en estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo. Es así que se observa que en la tabla 24 y figura 15 que existe una relación directa baja y muy significativa ($Rho = .324^{**}$; $p = .000 < .01$), lo que confirma la cuarta hipótesis específica alterna planteada. Esto muestra una relación directa débil entre la deseabilidad social y la motivación académica en estos estudiantes, lo que lleva al rechazo de la hipótesis nula; Esto sugiere que si se percibe mayor deseabilidad social parental puede ser un elemento que contribuya al aumento de la motivación académico; dicho de otra manera, si una variable aumenta, la otra pueda aparecer en menor medida. Este resultado es generalizable para el

99% de la muestra, sin embargo, estas relaciones podrían no ser representativas para todas las poblaciones.

De acuerdo con Maté et al. (2010, citado en Aliaga y Barja, 2020), la deseabilidad social se relaciona con la manera en que las personas tienden a presentarse ante los demás de una manera que sea socialmente aceptada y valorada. En el contexto de la competencia parental percibida, la deseabilidad social percibida por los hijos sobre sus padres se refiere a la evaluación que hacen los hijos sobre la idoneidad y efectividad de sus padres en relación con las normas y valores sociales vigentes, lo que influye en su percepción sobre la capacidad de sus padres en la crianza.

Por otro lado, Palacios et al. (2022) mencionan que la teoría de la autodeterminación en la motivación académica identifica dos dimensiones para definir los comportamientos parentales: apoyo a la autonomía versus control y estructura versus caos. A partir de estas dimensiones se derivan dos estilos educativos: el autoritativo y el severo.

Estos planteamientos evidencian la importancia de cómo los hijos perciben a sus padres en términos de su adaptación a las normas sociales y culturales, así como la influencia de diferentes competencias parentales en la motivación académica, resaltando la relevancia de la relación entre la crianza y el desarrollo de la motivación escolar.

En investigaciones afines, Arguto (2021) concluye que la relación entre la motivación y la dimensión de deseabilidad social es limitada en estudiantes de secundaria. Sin embargo, los resultados de Graham (2022) presentan discrepancias. En un primer análisis, Graham identifica una relación negativa, aunque débil pero significativa, entre la deseabilidad social y la felicidad-satisfacción. Esto sugiere que cuando los estudiantes perciben una mayor deseabilidad social de sus padres, experimentan un mejor desarrollo en su autoconcepto. Sin embargo, en un segundo análisis realizado con estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, no se encuentra una

relación estadísticamente significativa entre la deseabilidad social y varios aspectos del autoconcepto, como lo son lo conductual, social, intelectual, físico, así como tampoco con la falta de ansiedad. Además, Martín y Sánchez (2021) indican que la motivación orientada a evitar el fracaso, junto con atribuciones de éxito a la suerte y del fracaso a la dificultad de la tarea, predice un rendimiento académico menos favorable.

Además, los resultados obtenidos en este estudio no coinciden con los hallazgos de Inchaustegui (2022) realizados en Chiclayo, ya que no se encontró ninguna asociación entre los estilos parentales, la percepción de apoyo a la autonomía y la elección profesional de los estudiantes de secundaria, tanto en relación con la figura paterna como con la materna. Al igual que Collazos (2020) cuyo hallazgo concluye que no existe relación entre la Adaptabilidad y Cohesión en la funcionalidad familiar, y la variable motivación académica en estudiantes de secundaria.

Capítulo VII

7.1. Conclusiones

Primera: Existe relación estadística directa, muy significativa y moderada entre la competencia parental percibida y la motivación académica ($Rho = .477^{**}$; $p = .000 < .01$) en los estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Esto respalda la hipótesis alterna general propuesta en la investigación, indicando que un aumento en la percepción de competencia parental puede estar asociado con un posible incremento en el nivel de motivación académica, si bien este factor no es definitivo, podría tener influencia en dicho aumento. Este resultado presenta un nivel de confiabilidad de 99%, sin embargo, estas relaciones no son representativas para todas las poblaciones.

Segunda: En relación con la percepción de la competencia parental, los niveles predominantes son bajos, alcanzando un 37% entre los estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo, 2023. Esto indica que una parte significativa de los estudiantes percibe que sus padres no están desempeñando de manera efectiva su rol en cuanto a apoyo, guía y supervisión educativa.

Tercera: En cuanto a la motivación académica, el nivel predominante es medio, alcanzando un 75,4% entre los estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa en el distrito de San Jerónimo en 2023. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes tienen una motivación media hacia sus estudios. Es probable que estos estudiantes se sientan suficientemente motivados para cumplir con sus tareas y participar en actividades escolares, pero no están completamente comprometidos ni apasionados por su aprendizaje.

Cuarto: Existe relación estadística directa, muy significativa y moderada entre la dimensión de implicación parental y la variable motivación académica ($Rho = .450^{**}$; $p = .000 < .01$) en los

estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Esto respalda la primera hipótesis alterna específica propuesta en la investigación, indicando que un aumento en la percepción de implicación parental puede estar asociado con un posible incremento en el nivel de motivación académica, si bien este factor no es definitivo, podría tener influencia en dicho aumento. Este resultado presenta un nivel de confiabilidad de 99%, sin embargo, estas relaciones no son representativas para todas las poblaciones.

Quinta: Existe relación estadística directa, significativa y muy baja entre la dimensión de Resolución de conflictos y la variable motivación académica ($Rho = .166^*$; $p = .000 < .05$) en los estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Esto respalda la segunda hipótesis alterna específica presentada en el estudio, sugiriendo que un ligero aumento en la percepción de resolución de conflictos podría relacionarse con un posible aumento mínimo en el nivel de motivación académica. La presencia o ausencia de una variable puede tener un impacto mínimo en la otra. Aunque este factor no es decisivo, podría ejercer alguna influencia en ese aumento. Este resultado presenta un nivel de confiabilidad de 95%, sin embargo, estas relaciones no son representativas para todas las poblaciones.

Sexta: Existe relación estadística directa, muy significativa y baja entre la dimensión de consistencia disciplinar y la variable motivación académica ($Rho = .271^{**}$; $p = .000 < .01$) en los estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Esto respalda la tercera hipótesis alterna específica presentada en el estudio, sugiriendo que un bajo aumento en la percepción de consistencia disciplinar podría relacionarse con un posible aumento bajo en el nivel de motivación académica. La presencia o ausencia de una variable puede tener un impacto bajo en la otra. Aunque este factor no es decisivo, podría ejercer baja influencia en ese

aumento. Este resultado presenta un nivel de confiabilidad de 99%, sin embargo, estas relaciones no son representativas para todas las poblaciones.

Séptima: Existe relación estadística directa, muy significativa y baja entre la dimensión de deseabilidad social y la variable motivación académica ($Rho = .324^{**}$; $p = .000 < .01$) en los estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo, 2023. Esto respalda la cuarta hipótesis alterna específica presentada en el estudio, sugiriendo que un bajo aumento en la percepción de deseabilidad social podría relacionarse con un posible aumento bajo en el nivel de motivación académica. La presencia o ausencia de una variable puede tener un impacto bajo en la otra. Aunque este factor no es determinante, podría ejercer baja influencia en ese aumento. Este resultado presenta un nivel de confiabilidad de 99%, sin embargo, estas relaciones no son representativas para todas las poblaciones.

7.2. Recomendaciones

Primera: Para las instituciones y entidades externas (Establecimientos de Salud, Defensoría del Niño, Niña y Adolescentes, Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas, Policía Nacional del Perú, entre otros.) que llevan a cabo programas de intervención en la institución se recomienda que consideren elevar la propuesta en el séptimo ciclo con el objetivo de abordar de manera efectiva y crear conciencia sobre la problemática en cuestión. Para lograrlo, se recomienda realizar intervenciones articuladas itinerantes y en la misma institución a los padres de familia y estudiantes del ciclo mencionado. El enfoque de las intervenciones se centraría en la importancia de fomentar la competencia parental y la motivación académica.

Segunda: Para el personal de tutoría y la psicóloga de la institución, se recomienda implementar acciones, como talleres prácticos e interactivos dirigidos a madres y padres, para fortalecer su participación en la educación de sus hijos. Estos talleres buscan promover estrategias a

largo plazo para resolver conflictos familiares, establecer coherencia y consistencia en las tácticas disciplinarias empleadas con sus hijos, y contribuir al desarrollo social integral adecuado de los mismos.

Tercera: Para el personal de tutoría y la psicóloga de la institución, se sugiere implementar acciones como talleres prácticos e interactivos dirigidos a los adolescentes. Estos talleres se centraría en crear recursos que fomenten tanto la motivación académica intrínseca como la extrínseca. Esto podría incluir la celebración de logros académicos, la provisión de retroalimentación constructiva y el establecimiento de metas realistas y alcanzables. También es fundamental no desestimar los procesos de desmotivación que puedan estar experimentando los estudiantes, brindándoles apoyo emocional y ayudándoles a identificar y superar las barreras que puedan estar obstaculizando su motivación y rendimiento académico.

Cuarta: Para la dirección de la institución educativa se recomienda implementar propuestas e intervenciones psicoeducativas dirigidas al personal de la institución con el objetivo de emplear diversas herramientas y estrategias que faciliten una comprensión más profunda, fomenten la reflexión y promuevan la toma de conciencia en relación a la percepción de competencias parentales y la motivación académica.

Quinta: Para las madres y los padres de familia se recomienda asistir a espacios que generen la integración Parental-educativa-comunitaria y la búsqueda de herramientas para la gestión efectiva de conflictos. Además, es crucial mantener una disciplina coherente y alinear las expectativas parentales con prácticas que favorezcan el bienestar y el desarrollo óptimo de los estudiantes. Promover la autodeterminación en los hijos es esencial, y para ello, buscar formación y apoyo profesional cuando sea necesario puede ser muy beneficioso.

Sexta: Para estudiantes se recomienda promover actividades que les brinden un sentido de elección y control sobre su aprendizaje, así como proporcionarles oportunidades para desarrollar sus habilidades y sentirse competentes en las tareas escolares. Además, es fundamental crear un ambiente de apoyo y conexión emocional en el que se sientan valorados y formen parte de una comunidad de aprendizaje. La colaboración entre padres, educadores y estudiantes es esencial para identificar y abordar las necesidades individuales, fortaleciendo así su motivación intrínseca y extrínseca hacia el estudio.

Séptima: Para las y los investigadores se recomienda seguir investigando estas y otras variables vinculadas a la percepción de la competencia parental y la motivación académica en distintos ciclos de la educación básica regular, en diferentes contextos y con otro tipo de metodología. Esto permitirá observar, comparar, evaluar y abordar de manera más detallada y efectiva las disparidades en estas variables a lo largo de los diferentes ciclos educativos y contextos.

Referencias

- Agurto-Ponce, S. P. (2021). *Participación parental y motivación en estudiantes de una institución educativa de Piura, 2021*. [Tesis para optar el grado académico de maestra en psicología educativa]. Repositorio institucional Universidad Ricardo Palma.
<https://hdl.handle.net/20.500.14138/3223>
- Álvarez-Risco, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. Repositorio institucional Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/10818>
- Aliaga-López, J. L., y Barja-Otero, D. S. (2020). *Adaptación y estandarización de la escala de competencia parental percibida–versión hijos en estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas de la Ugel N° 07*. [Tesis para optar el título profesional de licenciadas en psicología]. Repositorio institucional Universidad Ricardo Palma.
<https://hdl.handle.net/20.500.14138/3223>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/>
- Anco-Delgado, E. F. & Ramos-Capcha, J. L. (2019). *Estilos de Socialización Parental y Tipos de Motivación en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Estatal de Huancayo – 2019*. [Tesis para optar el título profesional de licenciadas en psicología]. Repositorio institucional Universidad Peruana Los Andes. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/1234>
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.

<https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-laammpincipiosticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos>

Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual review of psychology, 52(1), 1-26.

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa.

Bayot-Mestre, A. y Hernández-Viadel, J.V. (2008). *Evaluación de la Competencia Parental*.

Editorial CEPE. Recuperado el 22 de noviembre de 2023, de

<https://editorialcepe.es/titulo/evaluacion-de-la-competencia-parental/>

Bermudez-Moreno J., Pérez-García A. M Sanjuán-Suárez P. (2017). *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación*. volumen i. Editorial UNED.

Bolívar-Botía, A. (2006). Familia y colegio: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de educación. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/68682>

Castro-Jiménez, S. M., & Morán-Porras, L. S. (2017). *Del clima educativo en el hogar al capital cultural: estudio del involucramiento parental como expansión del indicador de clima educativo en el hogar medido a través de años de escolaridad promedio de los padres y madres de familia*.

Colegio de Psicólogos del Perú (2018). *Código de ética y deontológico del psicólogo peruano*. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Collazos Meza, K. E. (2020). *motivación académica y funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Jaén 2020*. [Tesis para optar el título profesional de licenciado en psicología]. Repositorio institucional Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8806>

Contraloría General de la República (2022). *Más del 60% de instituciones educativas públicas de Cusco se encuentran en mal estado*. La Contraloría General de la República - Plataforma del Estado Peruano.

<https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/591354-contraloria-mas-del-60-de-instituciones-educativas-publicas-de-cusco-se-encuentran-en-mal-estado>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Ryan, RM y Deci, EL (2017). *Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en motivación, desarrollo y bienestar*. La prensa de Guilford.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

De la Torre, C., & Accostupa, Y. M. (2013). *Estadística aplicada a las ciencias de la salud*. Moshera Editorial.

Del Prado Morales, M., Alonso-Tapia, J., & Rueda, C. S. (2021). *Implicación parental y clima motivacional de la familia desde la percepción de los padres: validación transcultural del cuestionario CMF-P*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(2), 323-333.
<https://doi.org/10.6018/analesps.342731>

Del Salto-Martínez, M. Z. (2023). *Funcionalidad familiar y autoeficacia académica percibida en estudiantes de Educación General Básica [Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]*. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/4152>

- Fernández-Ozejo, R. V. (2023). *Funcionamiento familiar y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto de confinamiento, Lima 2021*. [Tesis para optar el título profesional de licenciado en psicología]. Repositorio de la Universidad Peruana de Las Américas.
<http://repositorio.ulasamericas.edu.pe/123456789/3630>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en:
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Fróxan-Parga, M. X, Tommy-Gyran, N., Abalo-Rodríguez, I., Núñez de Prado-Gordillo, M., Alonso-Vega, J., de Pascual-Verdú, R., Andrés-López, N., Pereira-Xavier, G. L., Ávila-Herrero, I., Serrador-Diez, C., Estal-Muñoz, V., Trujillo-Sánchez, C., Gálvez-Delgado, E. (2020). *Análisis funcional de la conducta humana*. Comercial Grupo ANAYA, SA.
<https://www.buscilibre.pe/libro-analisis-funcional-de-la-conducta-humana/9788436843491/p/52996949>
- Gabrinetti, M. (2013). *Trabajo productivo y reproductivo: representaciones, vivencias y estrategias de conciliación en receptores/as de programas de transferencia condicionada de ingresos*. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Graham-Wetzell, G., Z, Y. V. (2022) *La competencia parental percibida y el autoconcepto en alumnos del quinto y sexto grado*. [Tesis para optar el título profesional de Maestra en psicología]. Repositorio de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/1084>

- Grupo Banco Mundial (2021). Banco Mundial: *Una cantidad sin precedentes de niños podría caer en la pobreza de aprendizajes debido a la pandemia*. World Bank. Recuperado el 7 de septiembre de 2023, de <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Guerrero-San Martín, F. G. (2019). *Resolución de conflictos en familias con hijos adolescentes*. *Apuntes de bioética*, 2(1), 48-60. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v2i1.241>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Sede Académica La Paz
<http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>
- Huaman-Yajahuanca, M. (2021). *Relación entre la competencia parental y el autoconcepto académico en estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa 14507-San Miguel de El Faique–Huancabamba-Piura, 2021*[**Tesis Para Optar El Grado Académico de Maestra En Educación Con Mención En Docencia, Currículo E Investigación**]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote <https://hdl.handle.net/20.500.13032/30532>
- Inchaustegui-Fuentes, L. R. N. (2022). *Estilos parentales y apoyo a la autonomía para la elección profesional en estudiantes de una institución educativa nacional, Chiclayo, 2021*. [**Tesis Para Optar Título Profesional de Licenciado en Psicología**]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica San Toribio de Mogrovejo. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/5131>
- Lang, D. (2022, 1 noviembre). 3.4: *Teoría del desarrollo familiar*. LibreTexts Español. [https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Libro%3A_Problemas_de_crianza_y_diversidad_familiar_\(Lang\)/03%3A_Teor%C3%ADas_familiares/03.4%3A_Teor%C3%ADa_del_Desarrollo_Familiar](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Libro%3A_Problemas_de_crianza_y_diversidad_familiar_(Lang)/03%3A_Teor%C3%ADas_familiares/03.4%3A_Teor%C3%ADa_del_Desarrollo_Familiar)
- Luján, M. N. (2022). *Estilos parentales y conductas externalizantes e internalizantes de los niños*.

- Lupinta-Bustanza, A. V. (2022). *Competencia parental y rendimiento académico, en estudiantes del primer grado de educación primaria de la IE N° 501108 Cusco, 2021*. [Tesis Para Optar el Grado Académico de Maestra en Psicología Educativa]. Repositorio digital institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/80813>
- Mamani-Leque, M., & Orihuela-Larico, E. M. (2021). *Relaciones intrafamiliares y motivación escolar en adolescentes de una Institución Educativa de Juliaca, 2021*. [Tesis Para Optar el Grado Académico de Maestra en Psicología]. Repositorio digital institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/80813>
- Mansilla, M. E. (2000). *Etapas del desarrollo humano*. Revista de investigación en Psicología, 3(2), 105-116.
- Martín, N. & Sánchez, A. (2021). *Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria*. Apuntes de Psicología, 2021, Vol. 39, número 2, págs. 65-74. <https://hdl.handle.net/11441/128980>
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. Y Diez, I.(2001). *Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos*. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 54(4), 691-703.
- Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular: proceso de articulación*. Ministerio de Educación.
- Ministerio Nacional de Educación (2021, 1 julio). *Marco Orientador para la atención de Adolescentes en Educación Secundaria*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7665>

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Padrón de instituciones educativas. ESCALE*.

Recuperado 28 de febrero de 2024, de

<https://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-ieee>

Naranjo-Pereira, M. L. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Revista Educación, 33(2), 153- 170.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058010>

Palacios-Madero, M. D., Torío-López, S., & Murga-Menoyo, M. Á. (2022). *Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes*. ALTERIDAD. Revista de Educación, 17(2), 291-303. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9049132>

Perpiñá, C., Montoya-Castilla, I., & Valero-Moreno, S. (2022). *Manual de la entrevista psicológica: saber escuchar, saber preguntar*. Comercial Grupo ANAYA, SA.

Ramirez-Mera, U. N. Barragán-López, J. F. (2018). *Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje*. Apertura (Guadalajara, Jal.), 10(2), 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>

Ryan, RM y Hawley, P. (2016). *¿Naturalmente bueno? Necesidades psicológicas básicas y las bases proximales y evolutivas de la benevolencia humana. El manual de Oxford de fenómenos hipoegeicos, I*.

Remón-Guillen, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro y 4to de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana*. [Tesis Para Optar el Grado de Magíster con mención en Psicología Educativa], Repositorio Institucional de la Universidad Mayor de San Marcos

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3404>

- Rivadeneira, J., de la Hoz, A., & Barrera, M. (2020). *General analysis of the SPSS and its usefulness in statistics. E-Idea Journal of Business Sciences*. Recuperado de:
<https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>
- Rodrigo López, M., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E., & Máiquez Chaves, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme-Sandoval, S. V.(2018). *Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual*. *Revista educación*, 42(2), 1-23. Universidad de Costa Rica.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44055139004/html/>
- SENAJU - Secretaría Nacional de la Juventud. (2023). Gob.pe. Recuperado el 7 de septiembre de 2023, de
<https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/>
- Souto, K. (2019). *Importancia de la crianza positiva para el desarrollo infantil y prevención del maltrato*.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22872/1/Souto%2C%20Karlen.pdf>
- Suarez-Valenzuela, S. (2021). Apoyo académico parental: estrategias de aprendizaje y motivación académica en ESO. *CIVINEDU* 2021, 578.
https://www.researchgate.net/profile/Joaquin-Fuentes-Del-Burgo/publication/356527015_Promocion_de_las_STEM_El_curso_de_verano_Taller_de_Construccion_Sostenible/links/61

[9f4ff607be5f31b7b645a2/Promocion-de-las-STEM-El-curso-de-verano-Taller-de-Construccion-Sostenible.pdf#page=593](https://hdl.handle.net/20.500.12394/12414/9f4ff607be5f31b7b645a2/Promocion-de-las-STEM-El-curso-de-verano-Taller-de-Construccion-Sostenible.pdf#page=593)

Sucari-Turpo, W., Aza-Suaña, P. S., Anaya, J., Garcia, J. (2020). *Participación familiar en la educación escolar peruana*. Revista Innova Educación, 1(1), 6-18.

<https://hdl.handle.net/20.500.12394/12414> (Original work published 2019)

Supo-Huaranga, K. G., & Vicente-Sanchez, T. A. (2022). *motivación académica en estudiantes de quinto de secundaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana-2018*.

[Tesis Para Optar Título Profesional de Licenciadas en Psicología]. Repositorio Institucional Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/12414>

Paúl, F. (6 de diciembre de 2019). Pruebas PISA: *qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región*. British Broadcasting Corporation (Corporación Británica de Radiodifusión).

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>

Papalia, Diane E., Gabriela Martorell, y Cordelia Estévez Casellas. Desarrollo Humano. 13a ed. --. México, D. F.: McGraw Hill, 2017.

Pinto, S. (2023, 21 de Febrero). *La motivación escolar es un proceso que se debe trabajar en conjunto*. Diario AcciónEducar.

<https://accioneducar.cl/ediciones-especiales-el-mercurio-la-motivacion-escolar-es-un-proceso-que-se-debe-trabajar-en-conjunto/>

Torres-Bartra, K. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica (EMA) para estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, 2018.

- Torrco-Linares, E., Santín-Vilariño, C., Andrés-Villas, M., Menéndez-Álvarez-Dardet, S., & López López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de psicología*.
- Treviño-Villarreal, D. C., & González-Medina, M. A. (2022). *Involucramiento parental y logro educativo: un acercamiento a su relación en estudiantes de bachillerato*. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(1).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23786>
- UNESCO, CEPAL y UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional de monitoreo ODS 4-Educación 2030.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vargas-Melgarejo, L. M. V. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, (8), 47-53.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/alte/article/view/588>
- Villavicencio Usca, D., & Villafuerte Quispe, E. (2022). *Competencias parentales percibidas e intereses profesionales en estudiantes del séptimo ciclo de la IES General Ollanta de Urubamba, 2022*. [Tesis Para Optar Título Profesional de Licenciadas en Psicología]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
<https://hdl.handle.net/20.500.12394/12414>
- World Health Organization: WHO. (2019, 26 noviembre). Salud del adolescente.
<https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health> }

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado para apoderadas/os

Consentimiento informado	
Título del estudio: Competencia Parental Percibida y Motivación Académica en Estudiantes de Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del Distrito de San Jerónimo, 2023	
Investigadora: Br. Ps. Rosa Luz Huamanquispe Quintana	
Institución: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.	

Propósito del estudio:
 Estimada/o madre/ padre de Familia
 Me dirijo a usted, para pedirle su apoyo en esta investigación que busca conocer la Competencia Parental Percibida y la Motivación Académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa Del Distrito De San Jerónimo, 2023. En tal sentido, el/la menor a su cargo ha sido invitado(a) a participar en la investigación a través de dos escalas psicométricas con una duración de aproximadamente 30 minutos.

Procedimientos: Si decide que su menor participe se realizará lo siguiente:

- primero se le hará firmar un consentimiento informado expreso
- segundo se le hará firmar un Asentimiento informado expreso a su menor
- Tercero, se aplicarán las dos escalas psicométricas.

Riesgos: No existe ningún riesgo al participar en la presente investigación.

Beneficios: Se le informará de manera personal y confidencial los resultados que se obtengan de la encuesta realizada.

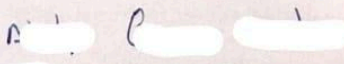
Costos y compensación: No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico.

Confidencialidad: Se guardará su información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Uso futuro de la información obtenida: Autorizo a tener los resultados almacenados de mi menor. SI (X)
) NO()

Derechos del participante: Si autoriza la participación de su menor en el estudio, el o ella puede retirarse en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda, llamar al 954233743. Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la Mgt. Lucía Román Lantaron, asesora de investigación correo electrónico: lucia.roman@unsaac.edu.pe. Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO
 Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades de la investigación en la cual mi menor participará.

Nombres y Apellidos del Padre/ Madre del menor: 

Nombre completo del menor a cargo: 

Firma del Padre/ Madre del menor: 

Firma de la Investigadora: 

Fecha: 23-10-23

Anexo 2: Asentimiento informado

Asentimiento informado

Estimada/o estudiante

Lo(a) invitamos a participar en esta investigación que busca conocer la Competencia Parental Percibida y la Motivación Académica en Estudiantes del Séptimo Ciclo de una Institución Educativa Del Distrito De San Jerónimo, 2023. Realizado por la Br. Ps. Rosa Luz Huamanquispe Quintana.

Procedimientos: Si decides participar del estudio se realizará lo siguiente: primero se le hará firmar un consentimiento informado expreso, segundo se le hará firmar un Asentimiento informado expreso a su menor y se aplicarán dos escalas.

Riesgos: No existe ningún riesgo al participar en la presente investigación.

Beneficios: Se le informará de manera personal y confidencial los resultados que se obtengan de la encuesta realizada.

Costos y compensación: No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico.

Confidencialidad: Se guardará su información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Uso futuro de la información obtenida: Autorizo a tener los resultados almacenados. SI (X) NO ()

Derechos del participante: Si autoriza la participación de su menor en el estudio, el o ella puede retirarse en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda, llamar al 954233743. Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la Mgt. Lucia Román Lantaron, asesora de investigación correo electrónico: lucia.roman@unsaac.edu.pe. Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades de la investigación.

Nombre completo del menor a cargo: [Redacted]

Firma de la Investigadora: [Redacted]

Fecha: 23-10-23

Anexo 3: Ficha Sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica	
Nombres y Apellidos (este dato será codificado para mantener el anonimato)	[Redacted]
Edad	14
Grado	tercero ☒ cuarto () quinto ()
Sección	A () B () C () D () E ☒
Género	Femenino ☒ Masculino () Otro ()
¿Con quién/quienes vives en casa?	mamá, papá, hermanas.
¿Has sido criado por tu mamá y papá?	SI

Anexo 4: Escala de competencia parental percibida – Versión Hijo

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA VERSIÓN HIJOS ECPP-h				
INSTRUCCIONES				
A continuación, vas a encontrar una serie de frases relacionadas con la función de ser padres.				
Lee cada una de ellas detenidamente, PIENSA CÓMO TUS PADRES AFRONTAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES y MARCA CON UNA X Si no le ocurre NUNCA , Si le ocurre A VECES , Si le ocurre CASI SIEMPRE , Si le ocurre SIEMPRE .				
* Por favor, CONTESTA A TODAS LAS SITUACIONES				
* No emplees mucho tiempo para responder a cada una de las situaciones				
* Ten en cuenta que no hay respuestas ni BUENAS ni MALAS				
* MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.				
	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1 Mis padres dialogan a la hora de tomar decisiones.				X
2 Mis padres ejercen su poder para conseguir que haga lo que ellos esperan.		X		
3 Mis padres apoyan las decisiones que se toman en el colegio.				X
4 Mis padres satisfacen mis deseos.		X		
5 Mis padres me obligan a cumplir castigos que me ponen.		X		
6 Mis padres aprovechan los recursos comunitarios para mi familia.		X		
7 Comemos juntos en familia.				X
8 Los padres tienen razón en todo.			X	
9 Repiten la frase "con todo lo que he sacrificado por ti".	X			
10 Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos.		X		
11 Me castigan cada vez que hago algo malo.		X		
12 Mis padres dejan sus propios asuntos para cuidar de mí.		X		
13 Mis padres asisten a talleres que los ayudan a mejorar su rol como padres.	X			
14 Mis padres se comunican continuamente con el personal del colegio.		X		
15 Mis padres son un ejemplo para mí.		X		
16 Las órdenes de mis padres las cumplo inmediatamente.			X	
17 Dedicar un tiempo al día a hablar conmigo.	X			
18 Participo junto a mis padres en actividades culturales.	X			
19 Mis padres se interesan por conocer mis amistades.		X		
20 Me animan a que participe en actividades comunitarias.	X			
21 Mis padres asisten a las reuniones de padres de familia que se dan en el colegio.				X
22 Mis padres se preocupan mucho cuando salgo sola/o de casa.			X	
23 Entiendo a mis padres cuando me llaman la atención.				X

	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
24 Mis papás suelen mostrarme sus sentimientos.		X		
25 Mis padres disfrutan de las mismas cosas que yo y las hacen conmigo.		X		
26 Mis padres exigen orden en el hogar.				X
27 Les resulta complicado tomar en cuenta mis decisiones.		X		
28 En mi casa celebramos reuniones de familiares y amigos.				X
29 Mis padres conversan conmigo sobre cómo me ha ido en el colegio.		X		
30 Renuncio a mis ideas para agradar a mis padres	X			
31 Mis padres fomentan la comunicación de todo tipo de temas.		X		
32 Salgo junto a mis padres cuando podemos.		X		
33 Mis padres insisten en que cumpla constantemente con mis hábitos de higiene.				X
34 Paso mucho tiempo solo(a) en casa.	X			
35 Estoy presente cuando mis padres discuten.	X			
36 Mis padres dedican todo su tiempo libre para atenderme.	X			
37 Las tareas del hogar se hacen conjuntamente.		X		
38 Me siento sobreprotegido(a).		X		
39 El dinero es un tema habitual de conversación en la familia.	X			
40 Mis padres disponen de tiempo para atenderme.	X			
41 Mis padres insisten mucho para que cumpla mis obligaciones.				X
42 Mis padres toman decisiones por separado.	X			
43 Mis padres dedican momentos del día para conversar conmigo.		X		
44 Me orientan sobre mi futuro.		X		
45 En mi casa todos disfrutamos de nuestros gustos.			X	
46 Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.				X
47 Mis padres dedican el tiempo suficiente a buscar soluciones ante cualquier problema.				X
48 Mis padres colaboran conmigo en la realización de tareas escolares		X		
49 Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.			X	
50 Las tareas del hogar las realizan mis padres.		X		
51 Consigo lo que quiero de mis padres.	X			
52 Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.	X			
53 Mis padres suelen percatarse de cuáles son mis necesidades.		X		

Anexo 5: Escala de motivación académica (EMA)

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA - EMA							
A continuación, encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio.							
MARCA CON UNA X lo que exprese mejor tu opinión personal, Si es NADA, si es MUY POCO, si es POCO, si es MEDIO, si es BASTANTE, si es DE MUCHO y si es TOTALMENTE.							
¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?							
	NADA	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1. Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante.	X						
2. Porque me agrada y me satisface aprender cosas nuevas.					X		
3. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera universitaria o técnica que elija.						X	
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.						X	
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	X						
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.						X	
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar secundaria					X		
8. Para conseguir después un trabajo de mayor reconocimiento.			X				
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.						X	
10. Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.				X			
11. Porque para mí, el colegio es divertido					X		
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	X						
13. Porque me hace sentir muy bien cuando logro alcanzar algunas metas que me he propuesto						X	

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?							
	NADA	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante				X			
15. Porque quiero "vivir mejor" más adelante.				>			
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.				X			
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.					λ		
18. Porque disfruto mucho cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas interesantes para mí.						X	
19. No sé bien por qué vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.	X						
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.				X			
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente que puede lograr sus objetivos.					X		
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.				X			
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.					X		
24. Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional sea universitaria o técnica.					X		
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.				X			
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	X						
27. Porque continuar con mis estudios secundarios me permite sentir una satisfacción personal				X			
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.					X		

Gracias por tus respuestas

Anexo 6: Juicio de Expertos

HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL VERSIÓN HIJOS (ECPH-h)

Nombre del Juez: *Hernán Aguilar Colpaert.*

Profesión y ocupación: *Psicólogo - docente Universitario.*

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? <i>Corregir los ítems... sobre el... en su defecto...</i> <i>recomendar...</i>					

Fecha: *15.08.2023*

Firma:

Postfirma: *1467. PS. HERNÁN AGUILAR COLPAERT.*

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACION DE LA ESCALA DE
MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)**

Nombre del Juez: Herán Aguirre Colpoert.
Profesión y ocupación: Psicólogo - docente universitario

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	Incrementar información que sustente las razones... ya que... no se aplica por la... reducción...				

Fecha: 15.08.2023

Firma:

Postfirma: MGT. PS. HERÁN AGUIRRE COLPOERT.

7-

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
COMPETENCIA PARENTAL VERSIÓN HIJOS (ECPH-h)**

Nombre del Juez:

Profesión y ocupación:

Dr. José Alejandro Loayza Borda
Docente Universitario

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	<i>Modificar el término mercado laboral por uno apropiado a la edad y características de la muestra.</i>				

Fecha:

21-08-23

Firma:

Postfirma:

Alejandro Loayza Borda
FACULTAD
Colegiado C.F.P. 57323

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)**

Nombre del Juez: Dr. José Alejandro Loayza Bw

Profesión y ocupación: Docente universitario

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	<u>Aplicar los instrumentos a un grupo piloto</u> <u>de 30 participantes con una equitación</u> <u>de la muestra para evaluar la muestra</u>				

Fecha: 21-08-23

Firma:

Postfirma:

Alejandro Loayza Borda
 C.I. 13.123.456
 Carac., 21-08-23

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
COMPETENCIA PARENTAL VERSIÓN HIJOS (ECPH-h)**

Nombre del Juez: *Aurith Mirian Asila Rojas*
Profesión y ocupación: *Psicólogo Educativo*

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	☒
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	☒
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	☒
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	☒
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	☒
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	☒
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	☒
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	☒
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	☒
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: 03-09-23

Firma:



Aurith Mirian Asila Rojas
PSICÓLOGA
P.º 5.º 195

Postfirma:

Mgt. Aurith Mirian Asila Rojas

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACION DE LA ESCALA DE
MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)**

Nombre del Juez: *Aurith Minian Aslla Rojas*
Profesión y ocupación: *Psicólogo Educativo*

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	X
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	X
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	X
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	X
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	X
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	X
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	X
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	X
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	X
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: 03-09-23

Firma:



Aurith Minian Aslla Rojas
Mgt. *Aurith Minian Aslla Rojas*
PSICÓLOGA
P.º P. 5135

Postfirma: *Mgt. Aurith Minian Aslla Rojas*

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
COMPETENCIA PARENTAL VERSIÓN HIJOS (ECPH-h)**

Nombre del Juez: Shelby Villafuerte Salazar
Profesión y ocupación: Psicóloga - Jefe Práctico Psicología Educativa

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	(5)
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	(4)	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	(5)
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	(4)	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	(5)
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	(4)	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	(5)
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	(5)
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	(4)	5

10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?

Fecha: 14-09-2023

Firma:

Shelby Villafuerte Salazar
Shelby Villafuerte Salazar
PSICÓLOGA
CP 14680

Postfirma:

Ps. Shelby Villafuerte Salazar

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)**

Nombre del Juez: Shelby Villafuerte Salazar

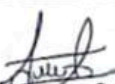
Profesión y ocupación: Psicóloga - Jefe Prácticas Psicología Educativa

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	(5)
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	(4)	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	(4)	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	(4)	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	(5)
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	(4)	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	(5)
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	(4)	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	(5)
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: 14-09-2023

Firma:


Shelby Villafuerte Salazar
 PSICÓLOGA
 CP 14680

Postfirma: Ps. Shelby Villafuerte Salazar

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
COMPETENCIA PARENTAL VERSIÓN HIJOS (ECPH-h)**

Nombre del Juez: RÓXANA MASIAS FIGUEROA

Profesión y ocupación: PSICÓLOGA - DOCENTE

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	X
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	X	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	X	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	X	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	X	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	X	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	X	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	X	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	X	5
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Poner la valoración numérica en cada hoja para mejorar la percepción de los evaluados					

Fecha: 22/09/2023

Firma:



Roxana Masias Figueroa
C.P.S.P. 9818

Postfirma: Roxana Masias Figueroa

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)**

Nombre del Juez: ROXANA MASIAS FIGUEROA

Profesión y ocupación: PSICÓLOGA - DOCENTE

Marque con una (X) en la escala que figura a la derecha de cada ítem, según la opción que le merezca el instrumento de investigación.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	X	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	X
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	X	5
4. ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	X	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	X	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	X
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	X	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	X	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	X	5
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? En cuestión de forma es importante considerar la escala Likert en la parte superior del instrumento para que los evaluados sepan donde marcar					

Fecha: 22/09/2023

Firma:



Roxana Masias Figueroa
C.P.N. 9818

Postfirma: Roxana Masias Figueroa

Anexo 7: Ajuste de Ítems de la Escala de Competencia Parental Percibida versión Hijos (ECPH-h) y la Escala de Motivación Académica (EMA)

Nombre de la Escala	Ítem Del Instrumento	Ítem Ajustado
Escala de Competencia Parental Percibida Versión Hijos	2. Mis padres imponen su autoridad para conseguir que haga lo que ellos esperan	2. Mis padres ejercen su poder para conseguir que haga lo que ellos esperan
	5. Mis padres me obligan a cumplir castigos que me imponen	5. Mis padres me obligan a cumplir castigos que me ponen
	6. Mis padres aprovechan los recursos que la comunidad brinda para las familias	6. Mis padres aprovechan los recursos comunitarios para mi familia
	22. Mis padres se preocupan demasiado cuando salgo solo de casa.	22. Mis padres se preocupan mucho cuando salgo sola/o de casa.
	25. Mis padres comparten aficiones conmigo	25. Mis padres disfrutan de las mismas cosas que yo
	26. Mis padres consiguen imponer un orden en el hogar	26. Mis padres exigen orden en el hogar
	30. Renuncio a mis ideas para complacer a mis padres.	30. Renuncio a mis ideas para agradar a mis padres.
Escala de Motivación Académica	50. Las tareas del hogar las realiza mi madre.	50. Las tareas del hogar las realizan mis padres.
	1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante	1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante
	2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas	2. Porque me agrada y satisface aprender cosas nuevas
	7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar Secundaria.
	10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade	10. Porque me permitirá entrar a un trabajo que me guste

13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales	13. Porque me hace sentir muy bien cuando logré alcanzar algunas metas que me he propuesto
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección de carrera o profesión
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	18. Porque disfruto cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas que son interesantes para mí.
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	19. No sé bien por qué vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	27. Porque continuar con mis estudios en secundaria me permite sentir una satisfacción personal

Nota: *Elaboración Propia*

Anexo 8: Oficio de solicitud para Autorización de Aplicación de Instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA

"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"
"CUSCO CAPITAL HISTORICA DEL PERU"

OFICIO N°041-2023/DAFPs-FCS-UNSAAC.

SEÑOR : Prof. SAMUEL CCAPA CHOQUE
DIRECTOR DE LA I.E ALEJANDRO VELASCO ASTETE

ASUNTO : Solicita Permiso para la Aplicación de Instrumento de Medida para Tesis de Titulación en Psicología.

FECHA : Cusco, 19 de Septiembre del 2023.

De mi mayor consideración:

Mediante la presente, tengo el agrado de dirigirme a Usted, para poner en su consideración, que la Estudiante de la E.P de Psicología **Rosa Luz Huamanquispe Quintana**, con Código 171969, en su calidad de egresante y bachiller en psicología ha presentado el Proyecto de Tesis "**Competencia Parental Percibida y Motivación Académica en Estudiantes de Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del Distrito de San Jerónimo, 2023**", para lo cual se le solicita a su Digna Persona, el permiso para la ejecución de la fase de recopilación de datos de forma presencial, en su prestigiosa institución.

Por cuanto, remito el presente ante su Honorable Persona, conforme a las exigencias para este tipo de menester.

Aprovecho la oportunidad para expresarle mis reconocimientos y agradecimientos.

Respetuosamente



Se Adjunta Matriz de Consistencia del Plan de Proyecto de Tesis

Anexo 9: Oficio de Autorización de Aplicación de Instrumentos




INSTITUCIÓN EDUCATIVA
"ALEJANDRO VELASCO ASTETE"
 SAN JERÓNIMO – CUSCO

"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"
"Cusco Capital Histórica del Perú"

San Jerónimo, 19 de octubre del

2023

OFICIO N° 341-D-IE-AVA-SJ-2023.

Señor : Mg. Lucia ROMÁN LANTARÓN
 DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO ACADEMICO DE FILOSOFÍA
 Y PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SAN ANTONIO ABAD DEL
 CUSCO

PRESENTE

Asunto : AUTORIZA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA
 INVESTIGACIÓN DE TESIS.

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para poner en su conocimiento por intermedio del presente que, se **AUTORIZA** a la señorita **Rosa Luz HUAMANQUISPE QUINTANA** en calidad de bachiller para la ejecución de la fase de recopilación de datos de forma presencial en la Institución Educativa el Proyecto de Tesis "Competencia Parental Percibida y Motivación Académica en Estudiantes de Séptimo Ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo 2023"

Es propicia la oportunidad para hacer llegar a Ud. los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente.



Mgt. Americo Solórzano Quispe
 SUB DIRECTOR - SECUNDARIA

Código Modular: Secundaria: 0233130 / Primaria: 0405225 / Inicial: 1712678
 Av. Manco Cápac s/n - San Jerónimo - Cusco - Teléfono 277462

Código Local: 147686

Anexo 10: Base de datos en Google Sheets y SPSS

MUESTRA ABA (RespuestasE)

☆

☰

☱

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda

🔍 ↶ ↷ 🖨️ 📋 75% \$ % 0.00 123 Predet... + B I ☰ A 🗑️ 📊 📈 📉 📊 📈 📉

E1 ▾ | fx

	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB		
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2		
3	2	2	3	3	2	4	1	3	3	1	2	2	1	1	3	2	1	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	4	3	2	2	2	4	2	2	3	3	3	1	2			
4	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	4	4	3	2	2	1	3	4	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	4	2	3	1	3	4	3	4	3	2	2		
5	4	4	2	2	4	2	2	4	4	1	4	1	1	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2		
6	3	1	4	3	1	4	4	3	1	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	1	4	4	4	2	1	4	4	3	4	1	4	4	4	3	4	4	2			
7	4	4	3	3	4	4	4	3	4	2	4	3	3	2	4	4	2	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	2	2	3	4	2	3	4	1	3	4	4	4	4	2	4		
8	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	2	2	
9	4	3	4	2	2	1	3	1	1	1	2	4	3	3	3	2	2	3	2	4	3	4	4	2	3	2	4	2	2	2	3	1	3	3	2	2	1	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	
10	3	2	3	3	2	2	3	2	2	1	2	3	1	2	4	4	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	4	1	2	2	3	2	2	3	3	2	3	1	2
11	4	2	3	2	1	2	3	2	1	3	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	3	4	2	2	3	1	1	3	4	3	3	3	2		
12	4	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	4	4	3	2	4	3	3	2	2	3	2	2	3	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	3	3	3	2	2	
13	3	2	3	2	2	3	4	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	4	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	4	3	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	1	3	2	2	3	2
14	4	3	3	3	2	3	4	3	3	2	2	3	3	3	4	2	2	2	2	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	2	3	4	4	3	4	2	2	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	2	
15	2	2	3	1	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	4	4	4	4	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	4	3	2	3	1	4	3	3	4	3	2	
16	4	2	3	3	2	2	3	4	3	2	2	1	2	4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	4	1	2	3	4	2	3	4	2	4	3	3	2	3	4	3	
17	4	4	3	3	1	2	4	3	3	2	1	3	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	2	3	3	1	4	4	3	1	4	4	3	1	4	4	4	4	4	3	3	
18	3	1	1	2	4	2	4	2	4	1	3	4	1	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	2	2	2	1	2	1	2	1	3	2	1	4	4	1	2	4	4	1	4	4	4	4	4	3	4	
19	2	1	1	4	2	2	3	4	2	2	1	2	1	1	4	3	2	2	1	2	4	2	3	2	2	2	1	2	1	2	1	4	4	3	1	3	1	1	2	2	1	1	2	3	4	2	2	2	2	2	
20	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	4	2	2	3	2	4	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3
21	2	2	4	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
22	4	2	4	3	2	3	3	3	2	1	1	3	2	4	4	3	3	1	2	1	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	2	1	2	2	2	3	3	2	1	3	4	2	2	4	4	4	4	
23	1	1	4	1	4	4	4	1	2	4	1	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	4	4	1	1	4	1	1	4	1	4	4	4	1	4	1	4	1	4	
24	4	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	4	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2
25	4	3	2	2	4	2	3	4	4	2	4	2	2	2	4	4	2	1	2	1	2	4	4	2	2	4	4	3	1	4	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Activar Windows

Archivo	Edición	Ver	Datos	Transformar	Analizar	Marketing directo	Gráficos	Utilidades	Ventana	Ayuda									
																			
	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol								
1	VAR00001	Númérico	8	0	Resolución de ...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
2	resol	Númérico	5	0	Resolución de ...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
3	VAR00002	Númérico	8	0	Consistencia Di...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
4	Consisten	Númérico	5	0	Consistencia Di...	{1, Muy Baj...	Ninguna	11	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
5	VAR00003	Númérico	8	0	Deseabilidad S...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
6	des	Númérico	5	0	Deseabilidad S...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
7	VAR00004	Númérico	8	0	Competencia P...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
8	VAR00005	Númérico	8	0	Motivación Aca...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
9	VAR00006	Númérico	8	0	Impicación Par...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
10	VAR00007	Númérico	8	0	Motivación Intr...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
11	VAR00008	Númérico	8	0	Motivación Extr...	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
12	VAR00009	Númérico	8	0	Desmotivación	Ninguna	Ninguna	8	 Derecha	 Escala	 Entrada								
13	AD	Númérico	5	0	Desmotivación ...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
14	MI	Númérico	5	0	Motivación Intr...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
15	ME	Númérico	5	0	Motivación Extr...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
16	EMA	Númérico	5	0	Motivación Aca...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
17	IP	Númérico	5	0	Impicación Par...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								
18	CP	Númérico	5	0	Competencia P...	{1, Muy Baj...	Ninguna	10	 Derecha	 Ordinal	 Entrada								

Anexo 11: Registro Visual del Recojo de Información en una institución educativa del distrito de San Jerónimo



Anexo 12: Programa de Intervención a Estudiantes de Séptimo ciclo de una Institución Educativa del distrito de San Jerónimo

Título del programa

Potenciando la Motivación Estudiantil mediante Competencias Parentales en Educación

Objetivo General: Potenciar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de las Competencias Parentales en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo

Objetivos específicos:

- ➔ Mejorar los niveles de motivación académica de estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo
- ➔ Mejorar las competencias de crianza de los padres de estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo
- ➔ Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la implicación parental en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo
- ➔ Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la resolución de conflictos en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo
- ➔ Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la consistencia disciplinar en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo

→ Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la deseabilidad social en el
 Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San
 Jerónimo

Duración general: 3 meses

Duración de cada intervención: 45 - 1 hora

Módulo Introductorio			
Objetivo	Sección	Tema	Participantes
Informar sobre el programa de intervención	Primera	competencia parental percibida y motivación académica	Padres y estudiantes
Psicoeducación sobre la etapa de desarrollo del o de la adolescentes	Segunda	Adolescencia	Padres, estudiantes y tutores
Módulo Primero			
Mejorar los niveles de motivación académica de estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo			
Objetivos	sección	Temas	Participantes
→ Reducir los estados de Desmotivación → Identificar intereses educativos	Tercera	Desmotivación e identificación de intereses educativos	Estudiantes
Desarrollar estrategias de apoyo académico y reconocimiento del esfuerzo para incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes.	Cuarta	Motivación Extrínseca y Motivación Intrínseca	Estudiantes
Módulo Segundo			
Mejorar las competencias de crianza de los padres de estudiantes de séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo			
Objetivos	sección	Temas	Participantes

Brindar herramientas para mejorar las competencias parentales	Quinta	Competencia Parental: implicación parental, resolución de conflictos, consistencia disciplinar y deseabilidad social	Madres Padres
Módulo Tercero			
Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la implicación parental en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo			
Objetivos	sección	Temas	Participantes
Crear vínculos más sólidos entre la colegio y los padres, promoviendo una mayor participación en las actividades educativas de sus hijos.	Sexta	Implicación parental en el contexto educativo.	madres, padres y estudiantes
Módulo cuarto			
Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la resolución de conflictos en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo			
Objetivos	sección	Temas	Participantes
	Séptima	Resolución de conflictos en el entorno educativo	madres, padres y estudiantes
Módulo Quinto			
Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la consistencia disciplinar en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo			
Objetivos	sección	Temas	Participantes
Establecer lineamientos claros y coherentes en cuanto a las normas disciplinarias, involucrando tanto a docentes como a padres para asegurar su cumplimiento.	Octava	Consistencia disciplinar en el contexto familiar y educativo	Madres, padres y personal docente
Módulo Sexto			

Aumentar la Motivación Estudiantil a través del Refuerzo de la deseabilidad social en el Ámbito Educativo en el séptimo ciclo de una institución educativa del distrito de San Jerónimo			
Objetivos	sección	Temas	Participantes
promover una cultura de inclusión, respeto y aceptación entre los estudiantes y hacia los mismo	Novena	Deseabilidad social, fortalecimiento de la autonomía en el contexto educativo	Personal docente, Madres, Padres y estudiantes.
Evaluación			
Presentación de resultados y cierre del programa			
Seguimiento			