



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO

**MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y AUTOCONCEPTO EN  
ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE  
LIMA – 2019**

**PRESENTADA POR  
JOSÉ MIGUEL GUZMÁN MARTÍNEZ**

**ASESORA  
LUZ MARINA SITO JUSTINIANO**

**TESIS**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ**

**2019**



**CC BY-NC-SA**

**Reconocimiento – No comercial – Compartir igual**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

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



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO**

**MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y AUTOCONCEPTO  
EN ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD DE LIMA - 2019**

**TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:  
JOSÉ MIGUEL GUZMÁN MARTÍNEZ**

**ASESORA:  
DRA. LUZ MARINA SITO JUSTINIANO**

**LIMA, PERÚ  
2019**

**MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y AUTOCONCEPTO  
EN ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD DE LIMA - 2019**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESORA:**

Dr. Luz Marina Sito Justiniano.

### **PRESIDENTA DEL JURADO:**

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz.

### **MIEMBROS DEL JURADO:**

Dr. Miguel Luis Fernández Avila.

Dr. José Eufemio Lora Rodríguez.

## **DEDICATORIA**

A mis alumnos, porque esta investigación surge de la necesidad de encontrar herramientas que los ayuden a alcanzar sus metas académicas.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Luz Marina Sito Justiniano, por ser mucho más que una asesora de tesis, por ser una maestra, una amiga y un faro. A los Doctores: Alejandra Romero Díaz y Miguel Fernández Ávila por su ayuda, su ejemplo y su amistad.

## ÍNDICE

<b>ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO</b> .....	iii
<b>DEDICATORIA</b> .....	iv
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	v
<b>ÍNDICE</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	x
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	xiii
<b>RESUMEN</b> .....	xv
<b>ABSTRACT</b> .....	xvii
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
Descripción de la situación problemática .....	1
Formulación del problema .....	3
• Problema General .....	3

• Problemas Específicos.....	3
Objetivos de la investigación .....	4
• Objetivo general .....	4
• Objetivos específicos .....	4
Justificación de la investigación.....	5
Importancia de la investigación.....	5
Metodología de la tesis .....	5
Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	6
Técnica.....	6
Instrumentos .....	6
Validez.....	10
Confiabilidad .....	11
Procedimiento.....	12
Método de análisis de datos .....	13
Estructura de la tesis .....	14
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
1.1. Antecedentes de la investigación .....	15
1.2. Bases Teóricas .....	20

1.2.1 Motivación intrínseca.....	20
1.2.2 Autoconcepto .....	28
1.3 Definición de términos básicos .....	35
<b>CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....</b>	<b>37</b>
2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas .....	37
2.1.1 Hipótesis general.....	37
2.1.2 Hipótesis derivadas .....	37
2.2 Variables y definición operacional .....	38
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>40</b>
3.1 Diseño metodológico .....	40
3.2 Diseño muestral.....	41
3.3 Técnica y recolección de datos.....	42
3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información ..	42
3.5 Aspectos éticos.....	43
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>44</b>
4.1 Análisis descriptivo .....	44
4.1.1 Tabla de contingencia .....	58
4.1.2 Resultado del objetivo específico 1 .....	59

4.1.3 Resultado del objetivo específico 2 .....	61
4.1.4 Resultado del objetivo específico 3 .....	62
4.2. Análisis inferencial .....	64
4.2.1 Prueba de normalidad .....	65
4.2.2 Prueba de hipótesis general.....	66
4.2.3 Hipótesis específica 1 .....	68
4.2.4 Hipótesis específica 2 .....	70
4.2.5 Hipótesis específica 3 .....	72
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .</b>	<b>74</b>
5. 1 Discusión .....	74
5.2 Conclusiones .....	80
5.3 Recomendaciones .....	81
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Baremo para la evaluación grupal de las dimensiones de la motivación intrínseca.....	8
Tabla 2	Baremo para la evaluación grupal de las dimensiones del autoconcepto.....	9
Tabla 3	Validez de los instrumentos.....	10
Tabla 4	Nivel de confiabilidad de las encuestas, según el método de consistencia interna.....	11
Tabla 5	Valores de los niveles de confiabilidad.....	12
Tabla 6	Definición Operacional: Motivación intrínseca y Autoconcepto en estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	38
Tabla 7	Frecuencia nivel de la motivación intrínseca según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	44
Tabla 8	Frecuencia nivel de autodeterminación según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	46
Tabla 9	Frecuencia nivel de curiosidad según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	47
Tabla 10	Frecuencia nivel de desafío según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	49

Tabla 11	Frecuencia nivel de autoconcepto según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	50
Tabla 12	Frecuencia nivel académico / laboral según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	52
Tabla 13	Frecuencia nivel social según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	53
Tabla 14	Frecuencia nivel emocional según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	55
Tabla 15	Frecuencia nivel familiar según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	56
Tabla 16	Distribución de los niveles comparativos entre la motivación intrínseca y el autoconcepto.....	58
Tabla 17	Distribución de los niveles comparativos entre la autodeterminación y el autoconcepto.....	59
Tabla 18	Distribución de los niveles comparativos entre la curiosidad y el autoconcepto.....	61
Tabla 19	Distribución de los niveles comparativos entre el desafío y el autoconcepto.....	62
Tabla 20	Pruebas de normalidad.....	64
Tabla 21	Correlación y significación entre motivación intrínseca y autoconcepto.....	66
Tabla 22	Correlación y significación entre la autodeterminación y autoconcepto.....	68

Tabla 23	Correlación y significación entre la curiosidad y autoconcepto.	70
Tabla 24	Correlación y significación entre el desafío y autoconcepto..	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Motivación intrínseca según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	45
<i>Figura 2.</i>	Autodeterminación según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	46
<i>Figura 3.</i>	Curiosidad según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	48
<i>Figura 4.</i>	Desafío según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	49
<i>Figura 5.</i>	Autoconcepto según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	51
<i>Figura 6.</i>	Académico / laboral según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	52
<i>Figura 7.</i>	Social según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	54
<i>Figura 8.</i>	Emocional según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	55
<i>Figura 9.</i>	Familiar según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.....	57
<i>Figura 10.</i>	Distribución de los niveles comparativos entre la motivación intrínseca y el autoconcepto.....	58

<i>Figura 11.</i>	Distribución de los niveles comparativos entre la autodeterminación y el autoconcepto.....	60
<i>Figura 12.</i>	Distribución de los niveles comparativos entre la curiosidad y el autoconcepto.....	61
<i>Figura 13.</i>	Distribución de los niveles comparativos entre el desafío y el autoconcepto.....	63
<i>Figura 14.</i>	Distribución no normal de los datos variable motivación intrínseca.....	65
<i>Figura 15.</i>	Distribución no normal de los datos variable Autoconcepto..	65
<i>Figura 16.</i>	Diagrama de dispersión Motivación intrínseca vs autoconcepto.....	67
<i>Figura 17.</i>	Diagrama de dispersión autodeterminación vs autoconcepto.	69
<i>Figura 18.</i>	Diagrama de dispersión curiosidad vs autoconcepto.....	71
<i>Figura 19.</i>	Diagrama de dispersión desafío vs autoconcepto.....	73

## **RESUMEN**

La finalidad de esta investigación fue precisar si existía relación entre la motivación intrínseca y el autoconcepto en los alumnos de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima en el ciclo académico 2019 – 2.

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo de diseño no experimental y de corte transversal, utilizando la técnica de la encuesta y el instrumento cuestionario.

Las pesquisas realizadas determinaron que los niveles de motivación intrínseca y de autoconcepto en los alumnos de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima en el año señalado eran de un nivel alto como puede observarse en las tablas 6 y 10 y las figuras 1 y 5.

Finalizada la investigación se llegó a la conclusión que existe una relación positiva moderada entre la motivación intrínseca y el autoconcepto de acuerdo con la tabla 20 y la figura 16, es decir ambas se relacionan y refuerzan entre sí.

**Palabras clave:** motivación intrínseca, autodeterminación, curiosidad, desafío, autoconcepto, educación, autorregulación.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to specify whether there was a relationship between intrinsic motivation and self-concept among students of the Faculty of Communication of the University of Lima in the academic year 2019 - 2.

To carry out the research, a quantitative approach of non-experimental and cross-sectional design was used, using the survey technique and the questionnaire instrument.

The research carried out determined that the levels of intrinsic motivation and self-concept in the students of the School of Communication of the University of Lima in the year indicated were of a high level as can be seen in Tables 6 and 10 and Figures 1 and 5.

After the investigation, it was concluded that there is a moderate positive relationship between intrinsic motivation and self-concept according to Table 20 and Figure 16, that is, both relate and reinforce each other.

**Keywords:** intrinsic motivation, self-determination, curiosity, challenge, self-concept, education, self-regulation.

## INTRODUCCIÓN

### **Descripción de la situación problemática**

A lo largo de la experiencia de docente un profesor universitario puede encontrarse con alumnos con dificultad para autorregularse, los mismos que a su vez, carecen de motivación para el estudio e invierten toda su energía en intereses ajenos al aprendizaje de sus carreras y sin embargo, esos mismos alumnos demuestran que son capaces de realizar tareas complejas en ámbitos ajenos a las aulas, por lo que puede verse que se trata de individuos, por demás, capaces de resolver retos de gran complejidad intelectual.

Surge la pregunta ¿por qué no aplican esa capacidad a sus estudios, por qué se muestran motivados en otros ámbitos de su vida y no en lo que los llevará a realizarse como graduados? ¿Cómo se podría lograr que pongan ese mismo empeño en el aprendizaje de una carrera profesional?

Cuando se conversa con ellos y se les pregunta lo anterior, ellos responden con frases como: “yo no soy intelectual”, “yo soy creativo”, “no hago investigación”, “prefiero la acción” o “paso por un bloqueo intelectual”. Weinschenk (2016) afirma que las personas suelen ser fieles a sus historias personales y tienden a ponerse incómodas cuando la tarea no es coherente con la imagen que tienen de ellos mismos. Los profesores están frente a alumnos que tienen ya, una idea acerca de ellos mismos y van a permanecer en ella, sin poder comprender que no avanzan porque no se visualizan con la capacidad de lograr las metas que la tarea exige. Según Fonseca Rosales (2017), el rendimiento académico está estrechamente relacionado con la autoestima y motivación del estudiante, ¿podemos ir más allá y decir que es el autoconcepto el que los predispone a realizar solo un tipo de tarea, por lo general de corte práctico y distante de lo académico?, ¿Si ese autoconcepto es positivo y refuerza su autoestima, podrá el alumno encontrar la motivación intrínseca que lo lleve a lograr un mayor rendimiento y un aprendizaje significativo?, ¿Si se llegara a comprender que un hecho tan simple puede tener tanta influencia en el aprendizaje, será esa la llave que nos lleva a lograr aquella motivación intrínseca que buscamos fomentar en el estudiante? Son varios los autores que hacen patente que existe una estrecha relación entre autoconcepto y motivación, Ryan y Deci (2000) la plantean como la base de la Teoría de la Autodeterminación (Self Determination Theory, SDT) .

¿Podrá la motivación intrínseca reforzar el autoconcepto y a su vez el autoconcepto reforzar la motivación intrínseca en un modelo de *círculo virtuoso* que allane el camino del estudiante hacia el auto aprendizaje?

## **Formulación del problema**

- **Problema General**

¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?

- **Problemas Específicos**

a. ¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con la autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?

b. ¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con la curiosidad en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?

c. ¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con el desafío en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?

## **Objetivos de la investigación**

- **Objetivo general**

Determinar de qué manera se relaciona el autoconcepto con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

- **Objetivos específicos**

- a. Identificar de qué manera se relaciona el autoconcepto con la autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

- b. Establecer de qué manera se relaciona el autoconcepto con la curiosidad en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

- c. Analizar de qué manera se relaciona el autoconcepto con el desafío en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

## **Justificación de la investigación**

Dada la forma en que el autoconcepto influye en el grado de motivación intrínseca en el estudiante y que esto influye de manera muy directa en la autorregulación y el aprendizaje, esta investigación pretendió hacer visible dicha influencia porque considerábamos que era importante que tanto profesores como alumnos estuvieran conscientes de que el concepto que tenían de sí mismos, positivo o negativo, influyó directamente sobre su motivación intrínseca.

## **Importancia de la investigación**

La presente investigación fue importante porque visibilizó la relación que existe entre el autoconcepto y la motivación intrínseca. Ello sirvió de herramienta a profesores y los ayudó a comprender por qué algunos alumnos no respondían a las técnicas de enseñanza que fueron efectivas por años. Comprendiendo que no lograban motivación intrínseca, porque no se veían a sí mismos logrando dicho esfuerzo.

## **Metodología de la tesis**

**Tipo:** Básica, la intención fue crear conocimiento intelectual.

**Diseño:** No experimental.

**Nivel:** Descriptivo Correlacional.

**Enfoque:** Cuantitativo.

**Técnicas e instrumentos para recolectar datos:** La encuesta y el cuestionario.

## **Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **Técnica**

La técnica que se utilizó fue la encuesta, al respecto Carrasco (2009), manifiesta que la encuesta:

Opera a través de la formulación de preguntas por parte del investigador y de la emisión de respuestas por parte de las personas que participan en la investigación. Estas opiniones, actitudes, intereses motivaciones, intenciones, deseos o conductas personales de los sujetos que responden, que es la información que realmente necesita el investigador. (p. 125).

### **Instrumentos**

El instrumento es el cuestionario al respecto Carrasco (2009), manifiesta que “un instrumento hace posible recopilar datos que posteriormente serán procesados para convertirse en conocimientos verdaderos, con carácter riguroso y general” (p. 334).

Sobre el cuestionario, Carrasco (2009), afirma que “es el instrumento de investigación más usado cuando se estudia gran número de personas, ya que permite una respuesta directa, mediante la hoja de preguntas que se le entrega a cada una de ellas” (p.318).

Instrumento variable 1

## **Ficha técnica**

### **Datos generales**

Título: Cuestionario sobre la motivación intrínseca

Autor: Requena Marcos, Ana Emperatriz

Procedencia: Escuela de Postgrado Universidad Cesar Vallejo

País: Perú

Año: 2017

Objetivo: Conocer los aspectos fundamentales de la variable motivación intrínseca.

Administración: Individual y colectiva

Duración: 15 minutos

Significación: El cuestionario está referido a determinar la relación entre la motivación intrínseca y el autoconcepto

Estructura: El cuestionario está constituido por 19 preguntas, cada uno de ellos con cinco alternativas de respuesta de opción múltiple, de tipo Likert, como se muestra: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Asimismo, el cuestionario está compuesto por tres dimensiones, donde los ítems se presentan en forma de proposiciones con dirección positiva sobre la variable motivación intrínseca.

Tabla 1

*Baremo para la evaluación grupal de las dimensiones de la motivación intrínseca*

<b>Niveles</b>	<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy alto</b>
Autodeterminación	[9 - 16]	[17 - 23]	[24 - 31]	[32 - 38]	[39 - 45]
Curiosidad	[8 - 14]	[15 - 21]	[22 - 27]	[28 - 34]	[35 - 40]
Desafío	[2 - 4]	[5 - 6]	[7]	[8]	[9 - 10]
Motivación intrínseca	[19 - 34]	[35 - 49]	[50 - 65]	[66 - 80]	[81 - 95]

Instrumento variable 2

**Ficha técnica**

**Datos generales**

Título: Cuestionario de autoconcepto persona (APE)

Autor: Goñi

Procedencia: País vasco

País: España

Año: 2009

Objetivo: Conocer los aspectos fundamentales de la variable autoconcepto.

Administración: Individual y colectiva

Duración: 15 minutos

Significación: El cuestionario está referido a determinar la relación entre la motivación intrínseca y el autoconcepto

Estructura: El cuestionario está constituido por 21 preguntas, cada uno de ellos con cinco alternativas de respuesta de opción múltiple, de tipo Likert, como se muestra: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5). Asimismo, el cuestionario está compuesto por dos dimensiones, donde los ítems se presentan en forma de proposiciones con dirección positiva sobre la variable autoconcepto.

Tabla 2

*Baremo para la evaluación grupal de las dimensiones del autoconcepto*

<b>Niveles</b>	<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy alto</b>
académico / laboral	[4 - 7]	[8 - 10]	[11 - 14]	[15 - 17]	[18 - 20]
Social	[6 - 11]	[12 - 16]	[17 - 20]	[21 - 25]	[26 - 30]
Emocional	[6 - 11]	[12 - 16]	[17 - 20]	[21 - 25]	[26 - 30]
Familiar	[5 - 9]	[10 - 13]	[14 - 17]	[18 - 21]	[22 - 25]
Autoconcepto	[21 - 38]	[39 - 55]	[56 - 71]	[72 - 88]	[89 - 105]

## Validez

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la validez consta en el nivel de un instrumento de recolección de datos, en que realmente pueda medir una variable.

La validez de los cuestionarios de motivación intrínseca y de autoconcepto se dio a través de la validez por juicio de expertos, y los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3

### *Validez de los instrumentos*

<b>Experto</b>	<b>Opinión de la aplicabilidad</b>
Dra. Romero Díaz, Alejandra Dulvina	Aplicable
Dr. Fernández Avila, Miguel Luis	Aplicable
Dr. Díaz Albertini Figueroa, Javier	Aplicable
	Aplicable

Como se puede apreciar la tabla anterior el instrumento para medir las variables cuenta con la opinión de aplicabilidad suficiente para ser aplicados en estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

## Confiabilidad

Sobre la confiabilidad Hernández, Fernández y Baptista (2010), nos confirma que la confiabilidad de un cuestionario viene determinada por los resultados iguales que produce un instrumento cuantas veces sea aplicado a un individuo, a ello este mismo autor, afirma que un cuestionario es confiable cuando produce resultados que tienen consistencia y coherencia.

Para hallar la confiabilidad en este estudio se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, que a través de una muestra de 10 integrantes de la población y el uso del Software estadístico SPSS V 22, se determinó el nivel de confiabilidad de los instrumentos.

Tabla 4

*Nivel de confiabilidad de las encuestas, según el método de consistencia interna*

<b>Encuesta</b>	<b>Nº de ítems</b>	<b>Nº de Casos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Motivación intrínseca	19	10	0,943
Autoconcepto	21	10	0,782

Tabla 5

*Valores de los niveles de confiabilidad*

---

<b>Valores</b>	<b>Nivel de confiabilidad</b>
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

---

Nota: Tomado de Herrera, A. (1998).

De acuerdo con la tabla anterior se puede decir que el instrumento de motivación intrínseca con un valor Alfa de Cronbach = 0,943 tiene excelente confiabilidad y el instrumento de autoconcepto con un valor Alfa de Cronbach = 0,782 tiene una excelente confiabilidad.

### **Procedimiento**

El procedimiento para la recolección y tratamiento estadístico es el siguiente:

Se realizará la respectiva codificación y tabulación (Excel) de los datos. Asimismo, se realizará la estadística descriptiva, esto se logra al describir la distribución de las

puntuaciones o frecuencias de cada variable. Se efectuará también la estadística inferencial, en tal sentido se realiza la prueba de hipótesis, para lo cual se utilizó la prueba Rho de Spearman, debido a que los resultados obedecen una distribución no normal.

### **Método de análisis de datos**

El método de análisis de datos utilizado en el presente informe de tesis consta de dos etapas, en primer lugar, el nivel descriptivo, en el cual se incluyen tablas de frecuencias y figuras porcentuales, así como resultados por objetivos con tablas de contingencia y figuras cruzadas. A continuación, tenemos el nivel inferencial, el cual se divide en dos partes, que son la prueba de normalidad y la prueba de hipótesis que se realiza mediante el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “La primera tarea es describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable... esto se logra al describir la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada variable” (p. 287).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), “La estadística inferencial se utiliza fundamentalmente para dos procedimientos vinculados: probar hipótesis y estimar parámetros” (p. 306).

## **Estructura de la tesis**

- Índice – Resumen y Abstract
- Introducción
- Capítulo I: Marco teórico
- Capítulo II: Hipótesis y variables
- Capítulo III: Metodología de la investigación
- Capítulo IV: Resultados
- Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones
- Fuentes de información
- Anexos

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1.1. Antecedentes de la investigación

Requena (2017) en su tesis de maestría titulada: *Motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017*. Buscó determinar si existía relación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo. La autodeterminación, la curiosidad y el desafío fueron las dimensiones que utilizó en su investigación. Los instrumentos que utilizó fueron dos encuestas: una de motivación intrínseca y otra de aprendizaje autónomo que luego fueron procesadas con SPSS en ellas se determinó que por lo menos una de las dimensiones eran necesarias para alcanzar un aprendizaje autónomo. Concluyó lo siguiente: Primero: La existencia de una relación débil y significativa entre la motivación intrínseca con el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017, ( $\rho=0,384^*$  con un valor  $p < 0,05$ ), lo cual no respondió tan favorablemente a lo esperado en la hipótesis general. Segundo: Según la hipótesis específica 1: existía relación

moderada y no significativa entre la autodeterminación y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017, ( $\rho=0,562^{**}$ , con un valor  $p < 0,05$ ), añadiendo además que el coeficiente logrado no era de una magnitud buena. Tercero: Según la hipótesis específica 2: existió relación débil y significativa entre la curiosidad y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017, ( $\rho=0,265$  con un valor  $p < 0,05$ ). Cuarto: El desafío con el aprendizaje autónomo revelaron la existencia de una relación débil y significativa entre ambas variables en un colegio de Huacho 2017, ( $\rho=0,383^{**}$ ), con un valor  $p < 0,05$ ), en la hipótesis específica 3. Ambas variables están relacionadas con nuestra investigación, la primera de manera directa y la segunda de manera muy estrecha.

Estrada (2016), en su tesis de doctorado titulada Motivación, autoconcepto personal y bienestar psicológico en Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. Intentó determinar qué relación existía entre la motivación, el autoconcepto y el bienestar mental en cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos, del semestre académico 2015-I. Los instrumentos que utilizó fueron el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) basado en la teoría de Dwek; el Cuestionarios de Autoconcepto Personal (APE) DE Goñi (2011) y la Escala de Bienestar Subjetivo de Sánchez-Canovas (1998). En base a la aplicación de dichos elementos concluyó que existía relación entre la motivación, el autoconcepto personal y el bienestar psicológico en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. Concluyó lo siguiente: Los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos presentan un nivel regular de motivación. Los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos presentan predominantemente un nivel medio de autoconcepto

personal. Los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos presentan un nivel medio de bienestar psicológico. Existe relación significativa entre la motivación y el autoconcepto personal en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. Existe relación significativa entre la motivación y el bienestar psicológico en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. Existe relación significativa entre el autoconcepto personal y el bienestar psicológico en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. Existe relación significativa entre la motivación, autoconcepto y bienestar psicológico en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. De la misma manera que en la tesis anterior, las variables de nuestro interés son propuestas en relación una con la otra.

Aguilar (2018). En su tesis de maestría titulada: *Aprendizaje y la motivación en los estudiantes de una universidad peruana*. Determinó que existe una relación directa entre el aprendizaje y la motivación en los estudiantes de una universidad peruana. El enfoque usado fue el enfoque cuantitativo de diseño no experimental, de corte transversal, correlacional. Las herramientas que usó para dicho fin fueron un cuestionario para el aprendizaje de 25 ítems tipo Likert y un cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL) de 40 ítems, adaptado por él mismo, para luego ser procesado con SPSS. Concluye lo siguiente: Primera: De acuerdo al objetivo general, el aprendizaje tiene relación directa ( $Rho = 0,370$ ) y significativa ( $p=0.005$ ) con la motivación de los estudiantes de una universidad peruana. Se probó la hipótesis alterna y esta relación es baja. Esto afirma la teoría base que se consultó en la medida que una correcta sumatoria de las dimensiones del aprendizaje provocarían una motivación ideal, en los estudiantes de la universidad

peruana donde se desarrolló la investigación; concluyendo que el resultado del objetivo general es bajo, por lo tanto, se debe considerar las recomendaciones manifestadas en esta investigación. Segunda: De acuerdo al objetivo específico 1, las actitudes y percepciones tiene relación directa ( $Rho = 0,272$ ) y significativa ( $p=0.041$ ) con la motivación de los estudiantes de una universidad peruana. Se aprobó la hipótesis alterna y esta relación es baja. Dado el resultado de este primer objetivo, se afirma la teoría base que se consultó en la medida que una correcta sumatoria de actitudes y percepciones provocarían una motivación ideal, en los estudiantes de la universidad peruana donde se desarrolló la investigación; concluyendo que el resultado del objetivo descrito es bajo, es necesario tener en cuenta las recomendaciones manifestadas en esta investigación. Tercera: De acuerdo al objetivo específico 2, adquirir e integrar el conocimiento tiene relación directa ( $Rho = 0,445$ ) y significativa ( $p=0.001$ ) con la motivación de los estudiantes de una universidad peruana. Se aprobó la hipótesis alterna y esta relación es moderada. Según los resultados de este segundo objetivo, se reafirma la teoría base que se consultó en la medida que una correcta sumatoria de adquirir e integrar el conocimiento provocarían una motivación ideal, en los estudiantes de la universidad peruana donde se desarrolló la investigación; concluyendo que el resultado del objetivo mencionado es moderado, se sugiere reajustar las recomendaciones brindadas de esta investigación, para potencializar este objetivo. Cuarta: De acuerdo al objetivo específico 3, extender y refinar el conocimiento tiene una relación directa ( $Rho = 0,411$ ) y significativa ( $p=0.001$ ) con la motivación de los estudiantes de una universidad peruana. Se aprobó la hipótesis alterna y esta es relación moderada. Analizando los resultados de este tercer objetivo, se reafirma

la teoría base que se consultó en la medida que una correcta sumatoria de extender y refinar el conocimiento provocarían una motivación ideal, en los estudiantes de la universidad peruana donde se desarrolló la investigación; concluyendo que el resultado del objetivo en mención es moderado, se sugiere reajustar las recomendaciones brindadas de esta investigación, para desarrollar al máximo este objetivo. Quinta: De acuerdo al objetivo específico 4, el uso significativo del conocimiento no tiene relación directa ( $Rho = 0,068$ ) con un ( $p=0.617$ ) con la motivación de los estudiantes de una universidad peruana. Se aprobó la hipótesis nula y se infiere que no existe relación. Contrastando los resultados de este cuarto objetivo, se concluye seguir con las recomendaciones tanto a los estudiantes, como a los docentes, de la universidad peruana donde se desarrolló la investigación; ya que el resultado del objetivo en mención, no presentan relación entre sí. Sexta: De acuerdo al objetivo específico 5, los hábitos mentales no tienen relación directa ( $Rho = 0,229$ ) con un ( $p=0.087$ ) con la motivación de los estudiantes de una universidad peruana. Se aprobó la hipótesis nula y se infiere que no existe relación. Comprobando los resultados de este quinto objetivo, se concluye seguir con las recomendaciones tanto a los estudiantes, como a los docentes, de la universidad peruana donde se desarrolló la investigación; ya que el resultado del objetivo en mención, no presentan relación entre sí. En esta tesis se demuestra que aprendizaje y motivación son dos conceptos que coexisten en mutua dependencia y es la idea que da pie a nuestra investigación.

Fonseca (2017) en su tesis doctoral titulada: Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigos” SMP-

2015, establece que la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Educativo Rodríguez Trigoso se debe al 71.8% de la autoestima y la motivación. Lo hace mediante una metodología básica-descriptivo-correlacional causal y un diseño no experimental transversal. Utilizó instrumentos del tipo encuesta, uno de ellos en escala de Likert y el otro de regresión múltiple. Concluye lo siguiente: Primera. El comportamiento o variabilidad del rendimiento académico se debe al 71.8% de la autoestima y la motivación en los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigoso” SMP – 2015. Segunda. El comportamiento o variabilidad del rendimiento académico se debe al 66.2% de la autoestima en los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigoso” SMP – 2015. Tercera. El comportamiento o variabilidad del rendimiento académico se debe al 52.4% de la autoestima y la motivación en los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigoso” SMP – 2015. Como podemos notar en nuestros antecedentes, los conceptos: aprendizaje significativo, autorregulación, motivación intrínseca, autoconcepto y bienestar psicológico sugieren ser la materia prima de la que están hechos los mejores estudiantes.

## **1. 2. Bases Teóricas**

### **1.2.1 Motivación intrínseca**

Según el Diccionario de Psicología Umberto Galimberti (2002) la motivación puede definirse como: “Factor dinámico del comportamiento animal y humano que activa y dirige a un organismo hacia una meta”.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2019) la motivación puede definirse como: “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

En 2012, Pérez, García y Sepúlveda establecen que “la motivación es entendida como los motivos, objetivos, planes y metas que impulsa a la gente para iniciar, dirigir y sostener acciones” (p.61).

En todos los casos la motivación se define como un componente interno o externo que empuja al sujeto a la acción. Las tres definiciones coinciden en postular que la motivación es lo que impulsa al ser humano a abandonar un estado de inacción para lanzarse al logro de una meta.

Ryan y Deci (2000) trabajan la Teoría de la Autodeterminación y según ellos son tres los indicadores que determinan esto: La voluntad de relacionarse, la necesidad de ser competente y la necesidad de autonomía.

La autodeterminación es una de las dimensiones de la motivación intrínseca. Puede aumentar su intensidad o puede reducirla (Ryan y Deci, (2000).

Ryan y Deci (2000) postulan que:

La motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención. La motivación

ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social. Quizás algo aún más importante, en el mundo real, la motivación es altamente valorada debido a sus consecuencias: la motivación produce. Este es por lo tanto un concepto prominente para aquellas personas en roles tales como el de dirigente, maestro, líder religioso, coach, proveedor de cuidados de salud, y padres, que implican el movilizar a otros para actuar (p. 3)

Es por eso por lo que es tan importante para la educación, porque el maestro que consciente de aquella fuerza, logre activarla en sus estudiantes despertará en ellos el gusto de estudiar por el simple hecho de hacerlo y habrá logrado motivar a sus alumnos de manera intrínseca.

Según Ryan y Deci (2000) las personas que están verdaderamente motivadas muestran mayor interés y confianza y eso se hace tangible porque se nota en el alumno un aumento del interés y la curiosidad, en ese caso la motivación intrínseca del alumno es alta y dicha curiosidad se torna en un impulso, una necesidad de investigar y saber.

Ryan y Deci (2000) distinguen varios tipos de motivación que en mayor y menor medida influyen en el estudiante ya sea que fomentan a la acción o la elude y para ellos no existe otro concepto que evidencie más, lo mejor de la esencia del ser humano que la motivación intrínseca. Porque hace patente la propensión hacia la

investigación que es innata en el infante y que disminuye en el individuo que carece de las condiciones y el soporte oportuno.

Ryan y Deci (2000) descubren que el desafío y las condiciones sociales que crean dichos desafíos pueden contribuir a aumentar la motivación intrínseca, y el estudiante se mostrará inspirado y proactivo, siempre y cuando él esté consciente que dicho desafío se encuentra al nivel de sus habilidades y el feedback que reciba sea positivo, caso contrario la motivación intrínseca disminuye y el estudiante se mostrará pasivo y apático.

Si bien la motivación intrínseca se debe fomentar en el salón de clases, está disminuye si el estudiante percibe que carece de autonomía y contrariamente a lo que se pudiera creer, la promesa de un premio (motivación extrínseca) puede reducir la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

La posibilidad de ser recompensado o la de ser sancionado, generan el mismo efecto en la motivación intrínseca, al sentir el alumno en ambos casos, que no tiene el control sobre cualquiera sea el resultado de sus acciones, su sentimiento de dominio baja y la motivación intrínseca también (Ryan y Deci, 2000).

Por el contrario, los ambientes que fomentan y favorecen la libertad de conectar con las emociones generan una gran motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Además, varios estudios demostraron que los alumnos educados en ambientes más rígidos no solo estaban menos motivados intrínsecamente, sino que, en efecto, aprendían menos, sobre todo en situaciones que requerían de cierta

autonomía de pensamiento y de soluciones innovadoras (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997).

Estudios como los de Anderson, Manoogian, y Reznick (1976) sugieren que cuando un sujeto realiza una actividad en presencia de alguien que no muestra mayor interés por sus acciones, la motivación intrínseca tiende a bajar, por lo que el docente deberá crear una atmósfera de seguridad y autonomía para que sus estudiantes se sientan motivados intrínsecamente. (Ryan y Deci, 2000) mencionan al respecto, que, si bien existe una relación entre la motivación intrínseca y el ambiente, esta relación no es del todo necesaria porque muchos actos intrínsecamente motivados se logran en soledad y que lo que no debe faltar es la autonomía, la curiosidad y el desafío en las actividades que buscan poseer un atractivo intrínseco.

Ospina (2006) agrega que la motivación intrínseca está dentro del terreno de lo personal, viene del interior del individuo, está dentro de sus territorios. Tiene como finalidad el sentir la experiencia de la conquista personal y la realización, impulsado por la atracción de la novedad. Los estudiantes intrínsecamente motivados, persiguen la tarea por el gusto de terminarla y su curiosidad innata, aunque luego apelen al sentido de competencia y al empeño sus méritos logrados.

Ryan y Deci, (2000) afirman que los ambientes o actitudes que faciliten retos ideales, el feedback afirmativo, la independencia, la libertad de escoger, la posibilidad de autorregulación, la opción de conectar con las propias emociones,

la oportunidad de relacionarse con otros sujetos y sentido de grupo, acrecientan la motivación intrínseca.

De esa manera, Ryan y Deci (2000) argumentan que la aptitud del profesor y el tiempo y la energía que invierte en oír a sus discípulos aportan a hacer crecer la motivación intrínseca en ellos. Aun así hay que tener en cuenta que existen más dimensiones que pueden ser puentes u obstáculos, podemos decir que la motivación intrínseca aumentará si el contexto ayuda

Ryan y Deci (2000) añaden que la motivación intrínseca aumenta cuando el alumno posee la opción de decidir que refuerza la sensación de control de sus vidas y sus carreras.

Atributos y opciones de la tarea como: reto interesante, aprendizaje significativo, posibilidad de ejercitar una habilidad obtenida durante el proceso, posibilidad de utilizar el propio juicio y libertad, motivan intrínsecamente al alumno. (Ryan y Deci, 2000).

Kahneman (2017) hace referencia al agotamiento del ego, que tiene que ver con la tensión durante el intento de alcanzar el logro, está relacionado con la pérdida de motivación. Caso contrario cuando el alumno se encuentra descansado y no hay tensión en el desarrollo de la tarea, ya sea porque el alumno está determinado, siente que tiene todo bajo control o se siente capaz de lograrla, la motivación intrínseca aumenta en grado tal que el estudiante entra en un estado de *flujo*

(Kahneman, 2017) alcanzando niveles de concentración muy altos, en ese momento, ya nada es tedioso y es más bien curioso y relevante (Ryan y Deci, 2000).

Las dimensiones de la motivación intrínseca, Según Ryan y Deci (2000) son:

### 1. *La Autodeterminación*

La autodeterminación se configura como el ingrediente más importante de la motivación intrínseca porque forman parte del desarrollo cognitivo del sujeto y comprometen al individuo a ser coherente y responsable de las opciones que elige. Además, la autodeterminación se presenta como el soporte para el autoconocimiento y tiene gran influencia sobre sus conductas.

Ryan y Deci (2000), agregan que la autodeterminación se apoya en la inquietud humana de ser el personaje principal de su propia historia, orientando así su toma de decisión y su energía hacía el camino que él mismo se impuso.

Ryan y Deci (2000), sostienen que para que un individuo se sienta “autodeterminado”, necesita sentir que realiza sus acciones por el simple placer de hacerlas, sintiendo así que tiene el control de sus acciones.

## 2. *La Curiosidad*

Ryan y Deci (2000), sostienen que la curiosidad es la persecución de vivencias novedosas y motivadoras en las que valga la pena invertir energía para poder conocerlas a fondo.

Ryan y Deci (2000), comparan a la curiosidad con un estado de motivación constante que nos impulsa a escudriñar por el gusto y la excitación del descubrimiento mismo. Dicho estado varía de acuerdo a cada individuo, pero todos son capaces de motivarlo cuando se encuentran ante algo que es nuevo, es difícil, no concuerda o genera sorpresa.

## 3. *El Desafío*

Ryan y Deci (2000) explican al desafío como una provocación o una oportunidad de poner a prueba las habilidades del individuo. Pero el reto debe estar en concordancia con las destrezas del sujeto, caso contrario generará presión, pérdida de energía y la motivación decaerá.

El desafío según Ryan y Deci (2000), debe ofrecer siempre la oportunidad de salir airoso y obtener saber, además el ambiente en que se genera el reto debe ser óptimo para que el estudiante siempre en cada momento que es él el que controla la situación. No confundir sensación de control con juego arreglado, el desafío debe ser real, debe obligar al sujeto a esforzarse para conseguir superar

un escalón más en el camino de su propio aprendizaje, si no la motivación intrínseca decaerá de manera inevitable.

### **1.2.2 Autoconcepto**

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2019) el autoconcepto puede definirse como: “Opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor”.

Anaya (2010) establece que el autoconcepto es “el reflejo de las percepciones de sí mismo acerca de cómo es visto por los demás”. (pg. 31).

Es un estudio reciente (Peralta y Sánchez, 2003) postulan que el autoconcepto es:

Es el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos. Se entiende que es fundamentalmente una apreciación descriptiva y tiene un matiz cognitivo.

(p. 97)

El autoconcepto es una parte clave de la personalidad, aporta en gran medida al desarrollo de la autoestima (Peralta & Sánchez, 2003).

Varona (2017). Define el autoconcepto de la siguiente manera:

En términos generales, por autoconcepto se entiende el modo en que la persona se define a sí misma, y se asume que este conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento y especialmente en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo (Bullock y Lutkenkhaus, 1988). (p. 32).

En 1989, Alexander establece que el autoconcepto nos hace una especie singular, porque no hay más especies sobre la tierra que tenga conciencia de su propia existencia.

Varona (2017) propone:

La mayoría de los autores asocia el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos. Sin embargo, la distinción no es siempre fácil. (p.36).

Se suele utilizar los términos autoconcepto y autoestima como sinónimo, sin embargo, la autoestima es el ángulo valorativo del autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006) (en Varona, 2017).

Conceptos como autoconcepto y autoeficacia tienden a aparecer relacionados (Varona, 2017). Al respecto Varona (2017) sobre autoeficacia, aclara:

Este concepto también es definido como una evaluación, pero más específica, se refiere a la confianza personal respecto a las habilidades propias. El sujeto evalúa la efectividad de sus acciones, y la compara con la eficacia percibida en los otros, a la vez que recibe información de los demás acerca de su propia competencia. (p. 37).

Y como puede verse, al igual que la autoestima, es solo una variante evaluativa del autoconcepto.

Sobre la manera como se construye el autoconcepto Varona (2017) explica que:

En cuanto a la construcción del autoconcepto, éste es el resultado, por un lado, de comparaciones entre las diferentes dimensiones dentro de los individuos, por ejemplo, las comparaciones de los estudiantes entre sus percepciones de habilidad verbal y matemáticas (Marsh, 1986), y por otro lado, los estudiantes también forman su autoconcepto académico a través de la percepción que tienen de sus propias capacidades en comparación a la percepción que tienen de las habilidades de los demás en un contexto determinado.(p.37).

Según De La Torre, Cruz, Carpio y Casanova (2008) el autoconcepto es multidimensional y un autoconcepto negativo en un tema en particular puede llevar al individuo a reforzar conductas en otros ámbitos de mayor dominio en un esfuerzo

por lograr cierto equilibrio interior. Eso explica por qué algunos alumnos con bajo rendimiento se empeñan en realizar tareas que lo alejan más de las actividades relacionadas con dicho rendimiento negativo.

García y Musitu (2014) definen al autoconcepto como un ente de muchas caras y juicios en el que cohabitan factores persistentes con factores variables.

García y Musitu (2014) además, definen siete características del autoconcepto:

### 1. *Organización*

El sujeto tiende a ordenar sus experiencias en distintos niveles de importancia de acuerdo con el significado que él mismo les asigna.

### 2. *Múltiples caras*

La forma como el individuo organiza sus ideas y experiencias tiende a abarcar categorías tales como, habilidad social, desempeño físico, atractivo y otros.

### 3. *Es de Naturaleza Jerárquica*

El sujeto organiza y le da importancia a las distintas dimensiones de acuerdo a sus valores morales, intereses y edades.

#### 4. *Estabilidad a nivel general*

Si bien en un nivel particular puede ser variable y en efecto lo es, si se mide a nivel general no multidimensional suele parecer estable y sin cambio,

#### 5. *Experimentación*

Se construye en base a experiencias y está sometido a cambios a la largo del ciclo vital del individuo, es de carácter especulativo pues se basa en un conjunto de ideas que el mismo sujeto propone.

#### 6. *Evaluación*

De naturaleza cambiante, el autoconcepto está en constante evaluación por parte del sujeto.

#### 7. *Diferenciación*

Es fácilmente distinguible frente o conceptos teóricos con los que se le relaciona como: desempeño académico, autorregulación, socialización y otros).

García y Musitu (2014) subrayan que una de las características más curiosa del autoconcepto es que el autoconcepto es sólido y flexible a la vez. Es sólido a nivel

profundo y flexible en un nivel superficial contextual. Es decir que las ideas que el sujeto tiene de sí mismo pueden cambiar de manera temporal de acuerdo con las circunstancias que le toca afrontar a lo largo de su vida y sin embargo volver a las ideas más arraigadas al momento que se superan las condiciones que lo llevaron al cambio. No quiere decir que el autoconcepto, en esencia, no pueda cambiar, sino que cambios profundos y duraderos suelen suceder con menor frecuencia y en momentos importantes de su desarrollo y fomentados por las experiencias vividas por el sujeto a lo largo del tiempo.

Resulta por demás interesante que el autoconcepto, invariable cuando se trata de una idea particularmente arraiga, e imposible de modificar con otra idea, sea a su vez maleable, pues las experiencias dependen de la memoria y del significado que se asigna a dichas memorias (García y Musitu, 2014).

Las dimensiones del autoconcepto según García y Musitu (2014). Señalan cuatro de dichas dimensiones: Académico/Laboral, Familia, Social y Emocional.

De La Torre *et al.* (2008) señala que el autoconcepto medido en una única dimensión puede generar contradicciones, está comprobado que alumnos agresivos en el ámbito escolar pueden poseer altos grados de autoconcepto en una dimensión social y por dicho motivo se debe indagar en la dimensión familiar, académica y emocional porque una de esas dimensiones, o todas juntas, pueden explicar actitudes como la descrita.

Existe relación, por demás estudiada, entre la dimensión académico/laboral del autoconcepto y el rendimiento académico y en cierto sentido parece lógico que un buen autoconcepto académico/laboral promueva un buen rendimiento, sin embargo existen más factores que explican el rendimiento, como el ámbito familiar (tener una relación positiva con el grupo familiar), el ámbito social (pertenecer a una comunidad de prestigio) y el ámbito emocional (cuando el estudiante confía en su capacidad de enfrentar situaciones con la mayor madurez) según Gallardo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, B. (2009).

Arancibia y Álvarez, M. (2011). Resaltan que no hay que ignorar ni dejar de lado el hecho de que los profesores influyen de manera directa en el autoconcepto académico de sus estudiantes, profesores de calidad, académica y moral favorecen a la creación de niveles más altos de autoconcepto.

García y Musitu (2014) otorgan un rol central a la dimensión familiar en el desarrollo del autoconcepto del estudiante, reforzando la noción de pertenencia y seguridad que favorece al desarrollo psicológico del individuo.

La dimensión social del autoconcepto refuerza la noción de pertenencia a un grupo mayor de individuos que va más allá de la esfera familiar, hacia una aldea global (García y Musitu, 2014).

Finalmente, el autoconcepto no puede definirse sin la noción de autoconcepto emocional pues la mayor parte del tiempo las decisiones de los individuos son

emocionales y eso incluye las ideas que uno escoge para definirse a sí mismo (Weinschenk, 2016).

### **1.3 Definición de términos básicos**

#### **Autodeterminación**

Ryan y Deci (2000) definen a la autodeterminación como la facultad de un estudiante de tomar sus propias decisiones con compromiso y de ser fiel a sus propias resoluciones influyendo de manera directa en el desarrollo del temperamento y la exigencia de logros académicos.

#### **Curiosidad**

Ryan y Deci (2000) describen a la curiosidad como un componente innato en la naturaleza humana y se refiere a la predisposición del estudiante hacia lo nunca antes visto o experimentado. Es un componente fundamental en el desarrollo académico.

#### **Desafío**

Ryan y Deci (2000) puntualiza en que el desafío es la facultad del estudiante de asumir los problemas como retos con determinación y confianza. Si el desafío se presenta ante él como superable aumenta en él el sentido de dominio y la acción se torna grata.

### **Autoconcepto académico / laboral**

García y Musitu (2014) explican que se refiere a la forma como el estudiante ve en términos de excelencia su papel como alumno y como profesional.

### **Autoconcepto social**

García y Musitu (2014) exponen que es la idea que tiene el estudiante de su rol y desenvolvimiento en el ámbito social y consta de dos pilares, el primero es sus redes sociales y su capacidad para agrandar dicha red, teniendo en cuenta qué tan fácil o difícil resulta mantenerla y el segundo se refiere a capacidades personales en relación con otros estudiantes, cuán alegre y amistoso puede ser.

### **Autoconcepto emocional**

García y Musitu (2014) manifiestan que se refiere a cómo percibe el alumno su estado emocional y de cómo responde a situaciones determinadas. Influye en su vida cotidiana. Tiende a interpretarlo desde una perspectiva general: ¿cómo se siente? y desde una perspectiva particular: ¿cómo reacciona y responde a situaciones específicas ante personas que representan una posición de superioridad con respecto a él?

### **Autoconcepto familiar**

García y Musitu (2014) expresan que consiste en cómo el alumno percibe su relación con la familia: En particular con sus padres, con relación a la franqueza y sinceridad en que basan la relación con él y en general con la familia en el sentido de pertenencia.

## **CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES**

### **2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas**

#### **2.1.1 Hipótesis general**

El autoconcepto se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

#### **2.1.2 Hipótesis derivadas**

El autoconcepto se relaciona significativamente con la autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

El autoconcepto se relaciona significativamente con la curiosidad en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

El autoconcepto se relaciona significativamente con el desafío en los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

## 2.2 Variables y definición operacional

Tabla 6

### DEFINICIÓN OPERACIONAL

*Motivación intrínseca y Autoconcepto en estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>indicadores</b>
	Autodeterminación	Voluntad Competencia Autonomía
Motivación intrínseca	Curiosidad	Deseo Impulso Necesidad Satisfacción
	Desafío	Resolver problemas

---

	Académico / laboral	Satisfacción Logro Honradez
Autoconcepto	Social	Dependencia Aprobación Respaldo Credibilidad
	Emocional	Obsesión Autoconfianza Superación Orgullo
	Familiar	Conformidad Empatía Fortaleza

---

Adaptado de Requena (2017) y Garcia y Musitu (2014)

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 Diseño metodológico**

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, pues el investigador no manipuló las variables en la investigación, igualmente, la investigación fue de corte transversal, porque se recolectaron los datos en un solo momento Hernández, Fernández, & Baptista (2014).

El tipo de investigación tuvo un alcance descriptivo-correlacional, con el propósito de establecer la intensidad de la relación entre ambas y la dirección que asumió dicha correlación Hernández et al (2014).

La investigación fue de enfoque cuantitativo, porque se usó la recolección y análisis de datos, con el propósito de contestar las preguntas de investigación y probar las hipótesis que se plantearon.

### 3.2 Diseño muestral

La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes matriculados en Comunicación en la Universidad de Lima durante el semestre 2019-II.

Para Hernández (2014) “la población es el conjunto de personas, objetos, elementos o fenómenos en los cuales puede presentarse determinada característica para ser investigada” (p.174).

La población de esta investigación representó el universo de las personas que se implicarán en la investigación. Para este estudio estaba conformada por todos alumnos de Comunicación de la Universidad de Lima. En el ciclo 2019 - II representaron un total de 2800 matriculados cursando la carrera de Comunicación.

La muestra de la investigación fue no probabilística, en otros términos, a juicio personal e intencional del investigador será la selección de la muestra Hernández et. al (2014).

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

$$n = \frac{(95*95)*0.009*0.009*2800}{((8*8)*(2800-1))+(95*95)*0.009*-0.009}$$

$$n = 110$$

Donde:

N: tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados).

k: nivel de confianza 95 %

e: es el error muestral deseado. 8

p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se supone que  $p=q=0.009$

q: es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es  $1-p$ .

n: es el tamaño de la muestra (número de encuestas que vamos a hacer).

### **3.3 Técnica y recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron:

- Cuestionario de Motivación intrínseca
- La prueba de autoconcepto.

### **3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información**

Luego de la recolección de los datos mediante los instrumentos de medición se utilizó el software SPSS versión 22 para Windows donde se ingresó toda la información recolectada para corroborar los resultados.

Una vez procesados los datos fue necesario someterlos a una interpretación, según Encinas (1993), los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario “hacerlos hablar”, en ello consiste, en esencia, el análisis e interpretación de los datos.

"El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a las interrogantes de la investigación. La interpretación,

más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis su objetivo es "buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles" Selltiz (1970) que permitan la definición y clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos materia de la investigación.

### **3.5 Aspectos éticos**

El análisis y procesamiento de la información se mantendrá la reserva debida de los resultados, los cuales solo se utilizarán para la presente investigación. Se respetará las autorías.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivo

Tabla 7

*Frecuencia nivel de la motivación intrínseca según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	<b>Rangos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy alto	81 – 94	24	21,1%
Alto	66 – 80	73	64,0%
Medio	50 – 65	16	14,0%
Bajo	35 – 49	1	0,9%
Muy bajo	19 – 34	0	0,0%
	<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100.0%</b>

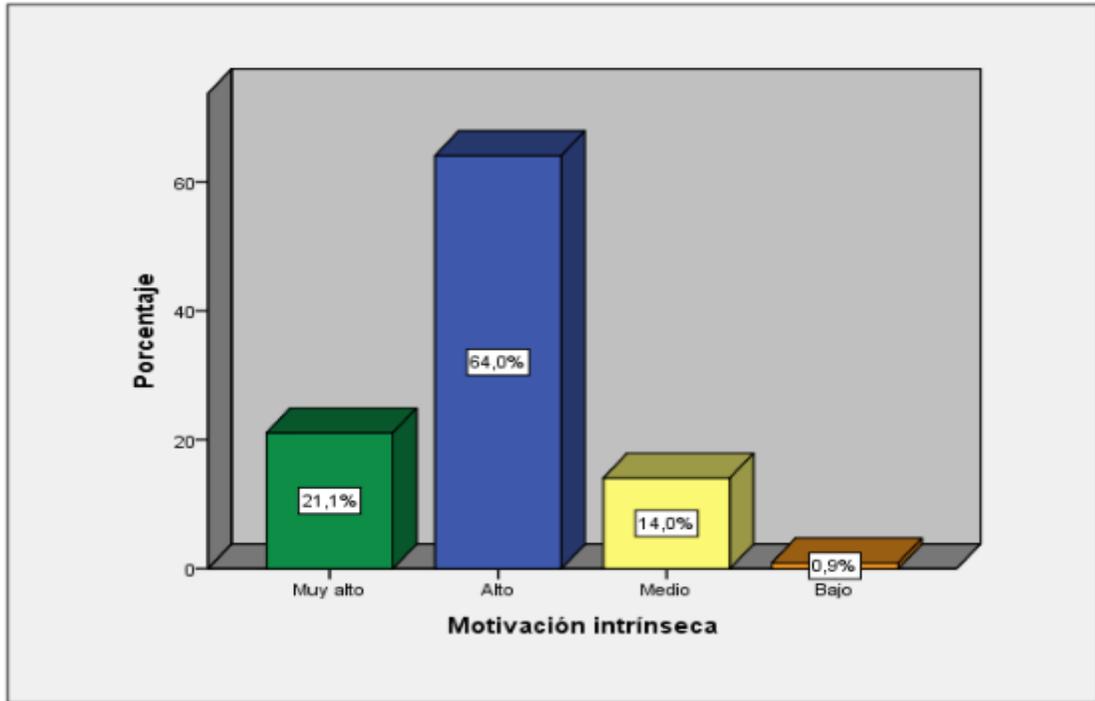


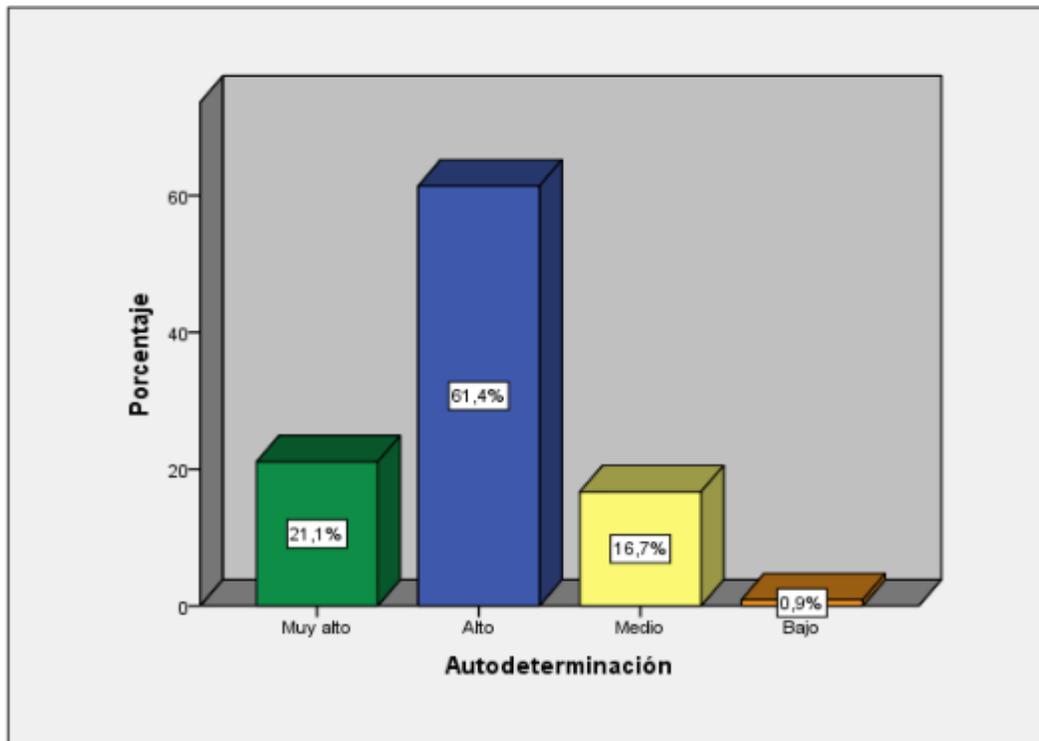
Figura 20. Motivación intrínseca según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 7 y figura 1, de 114 encuestados se puede observar que el 64,0% (73) tienen un nivel alto en su motivación intrínseca, seguido por un 21,1% (24) que tienen un nivel muy alto, otro 14,0% (16) un nivel medio, y por último solo un 0,9% (1) tiene un nivel bajo. El promedio es 73,68 lo cual indica que los encuestados tienen una motivación intrínseca de nivel alto.

Tabla 8

*Frecuencia nivel de autodeterminación según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	39 – 45	24	21,1%
Alto	32 – 38	70	61,4%
Medio	24 – 31	19	16,7%
Bajo	17 – 23	1	0,9%
Muy bajo	9 – 16	0	0,0%
	Total	114	100.0%



*Figura 21.* Autodeterminación según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 8 y figura 2, de 114 encuestados se puede observar que el 61,4% (70) tienen un nivel alto en la autodeterminación, seguido por un 21,1% (24) que tienen un nivel muy alto, otro 16,7% (19) un nivel medio, y por último solo un 0,9% (1) tiene un nivel bajo. El promedio es 35,02 lo cual indica que los encuestados tienen una autodeterminación de nivel alto.

Tabla 9

*Frecuencia nivel de curiosidad según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	35 – 40	25	21,9%
Alto	28 – 34	73	64,0%
Medio	22 – 27	15	13,2%
Bajo	15 – 21	1	0,9%
Muy bajo	8 – 14	0	0,0%
	Total	114	100.0%

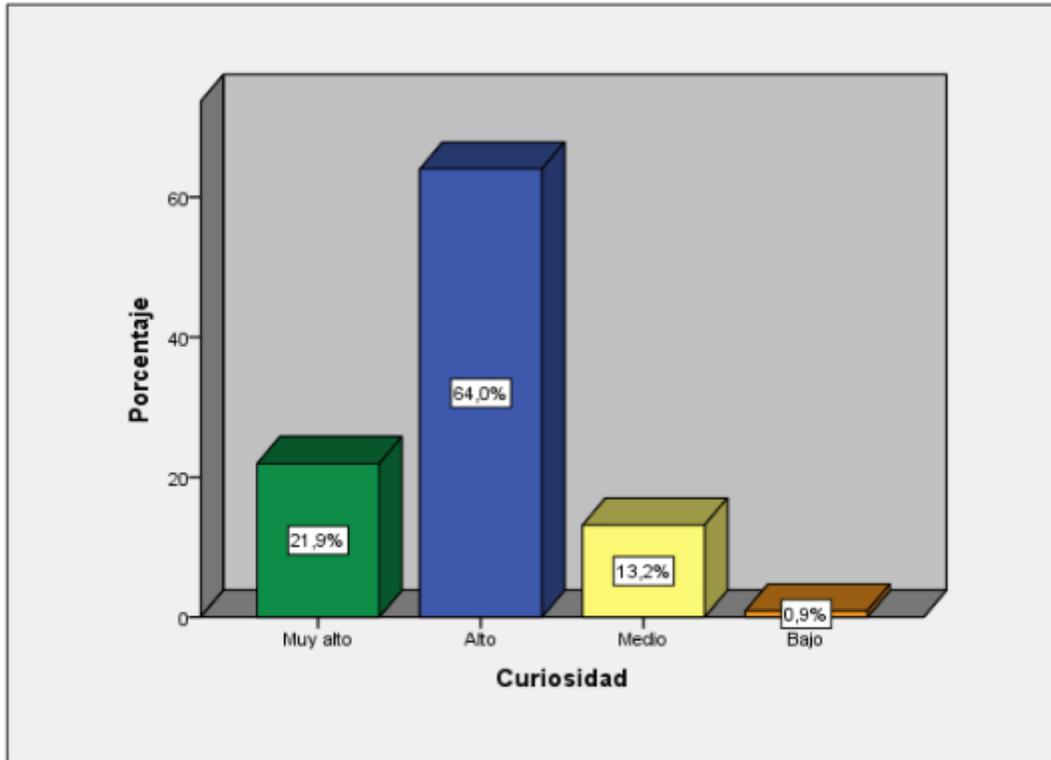


Figura 22. Curiosidad según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 9 y figura 3, de 114 encuestados se puede observar que el 64,0% (73) tienen un nivel alto en la curiosidad, seguido por un 21,9% (25) que tienen un nivel muy alto, otro 13,2% (15) un nivel medio, y por último solo un 0,9% (1) tiene un nivel bajo. El promedio es 31,71 lo cual indica que los encuestados tienen una curiosidad de nivel alto.

Tabla 10

*Frecuencia nivel de desafío según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	9 - 10	15	13,2%
Alto	8	22	19,3%
Medio	7	37	32,5%
Bajo	5 – 6	33	28,9%
Muy bajo	2 – 4	7	6,1%
	Total	114	100.0%

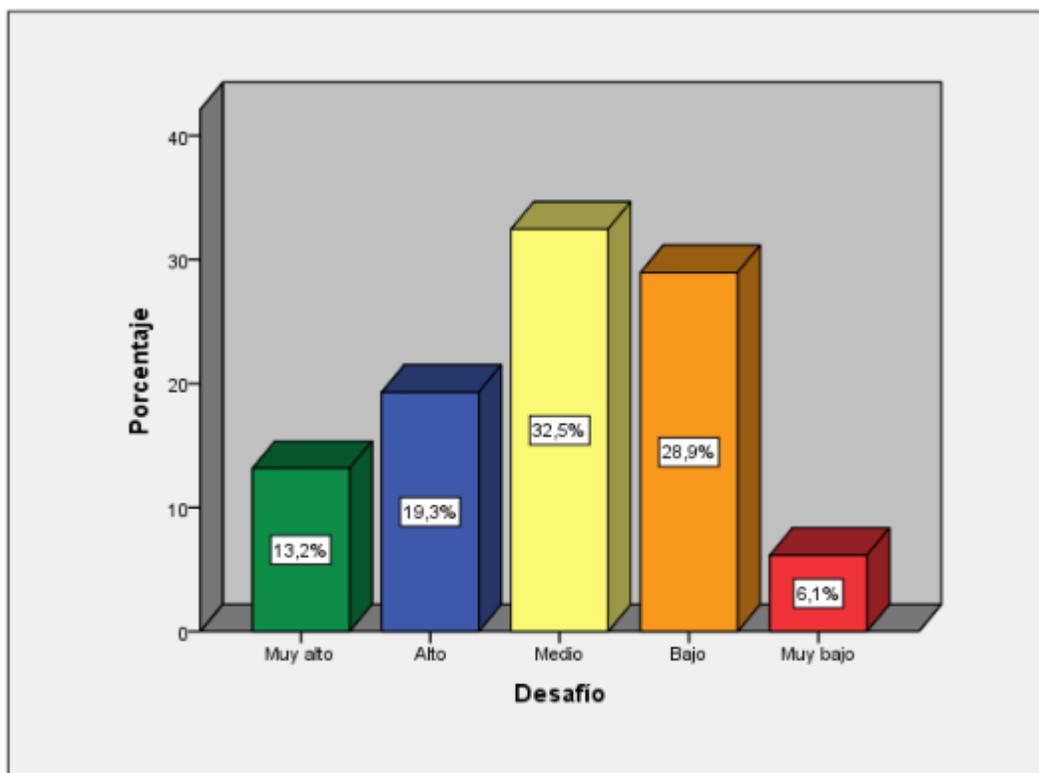


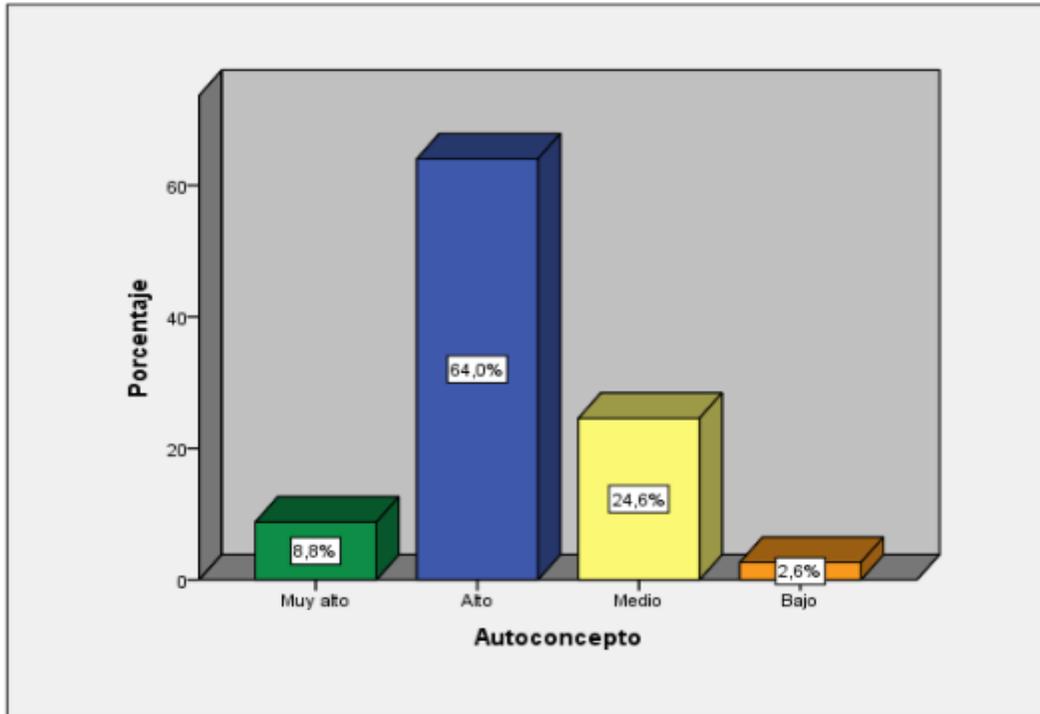
Figura 23. Desafío según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 10 y figura 4, de 114 encuestados se puede observar que el 32,5% (37) tienen un nivel medio en el desafío, seguido por un 28,9% (33) que tienen un nivel bajo, otro 19,3% (22) un nivel alto, el 13,2% (15) muy alto, y por último solo un 6,1% (7) tiene un nivel muy bajo. El promedio es 6,95 lo cual indica que los encuestados tienen un desafío de nivel medio.

Tabla 11

*Frecuencia nivel de autoconcepto según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	89 – 105	10	8,8%
Alto	72 – 88	73	64,0%
Medio	56 – 71	28	24,6%
Bajo	39 – 55	3	2,6%
Muy bajo	21 – 38	0	0,0%
	Total	114	100.0%



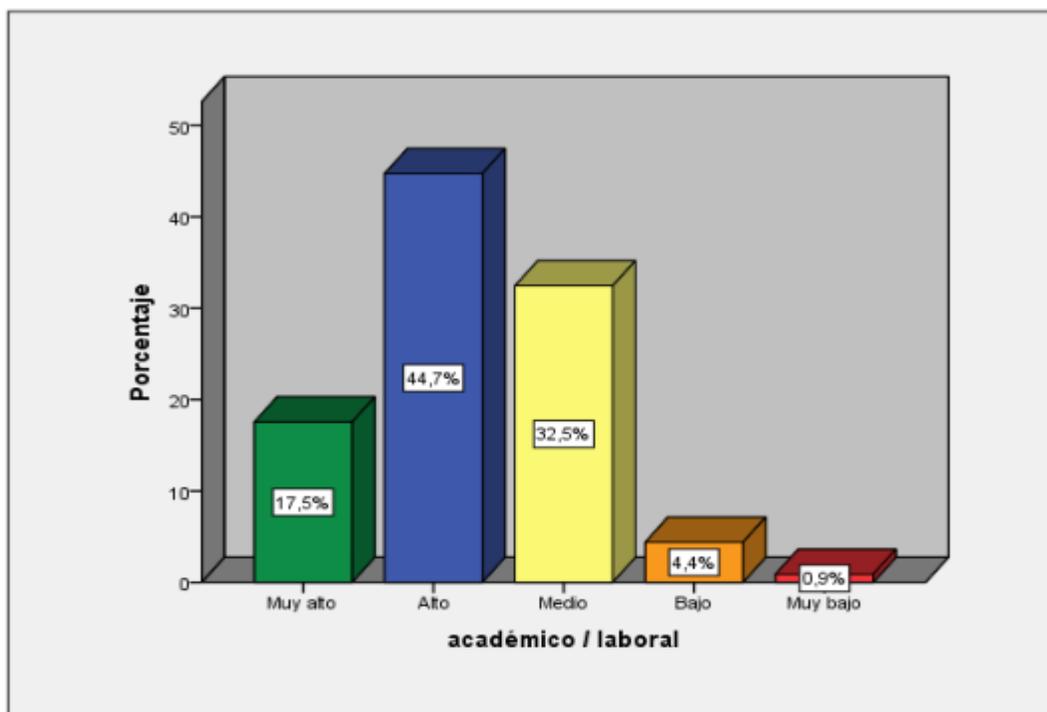
*Figura 24.* Autoconcepto según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 11 y figura 5, de 114 encuestados se puede observar que el 64,0% (73) tienen un nivel alto en su autoconcepto, seguido por un 24,6% (28) que tienen un nivel medio, otro 8,8% (10) un nivel muy alto, y por último solo un 2,6% (3) tiene un nivel bajo. El promedio es 76,50 lo cual indica que los encuestados tienen un autoconcepto de nivel alto.

Tabla 12

*Frecuencia nivel académico / laboral según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	18 – 20	20	17,5%
Alto	15 – 17	51	44,7%
Medio	11 – 14	37	32,5%
Bajo	8 – 10	5	4,4%
Muy bajo	4 – 7	1	0,9%
	Total	114	100.0%



*Figura 25. Académico / laboral según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

En la tabla 12 y figura 6, de 114 encuestados se puede observar que el 44,7% (51) tienen un nivel alto en la dimensión académico / laboral, seguido por un 32,5% (37) que tienen un nivel medio, otro 17,5% (20) un nivel muy alto, el 4,4% (5) bajo, y por último solo un 0,9% (1) tiene un nivel muy bajo. El promedio es 15,08 lo cual indica que los encuestados tienen la dimensión académico / laboral de nivel alto.

Tabla 13

*Frecuencia nivel social según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	26 – 30	22	19,3%
Alto	21 – 25	62	54,4%
Medio	17 – 20	26	22,8%
Bajo	12 – 16	4	3,5%
Muy bajo	6 – 11	0	0,0%
	Total	114	100.0%

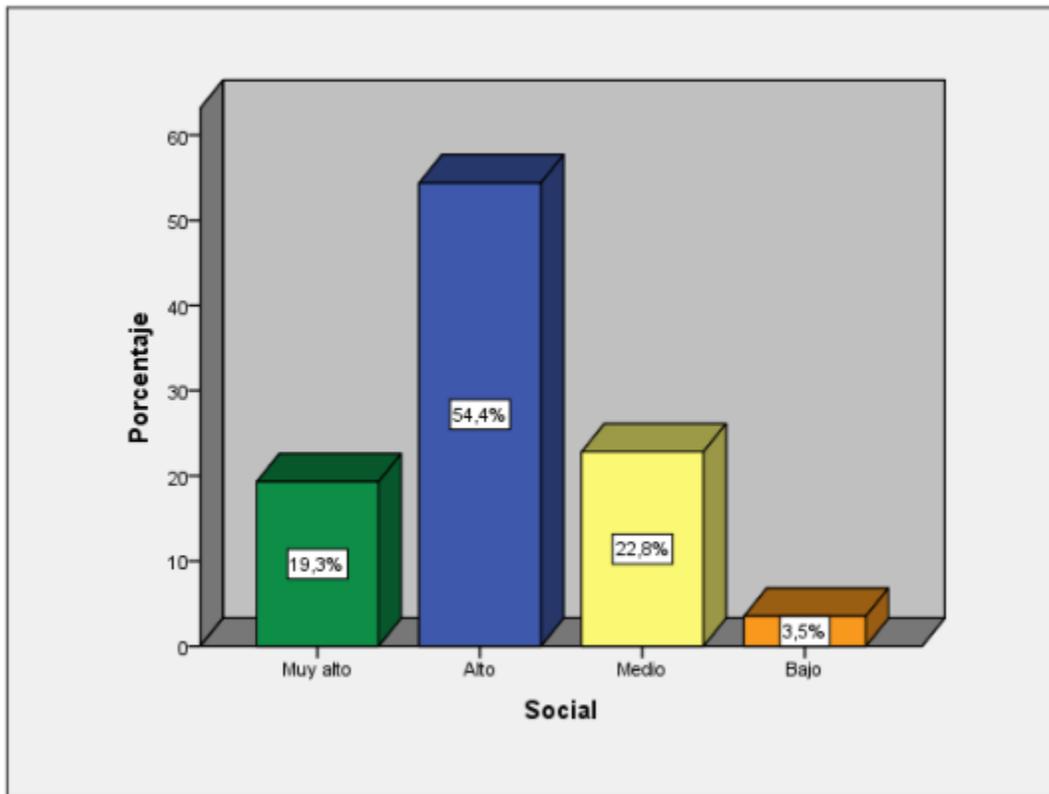


Figura 26. Social según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 13 y figura 7, de 114 encuestados se puede observar que el 54,4% (62) tienen un nivel alto en la dimensión social, seguido por un 22,8% (26) que tienen un nivel medio, otro 19,3% (22) un nivel muy alto, y por último solo un 3,5% (4) tiene un nivel bajo. El promedio es 22,70 lo cual indica que los encuestados tienen la dimensión social de nivel alto.

Tabla 14

*Frecuencia nivel emocional según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	26 – 30	7	6,1%
Alto	21 – 25	45	39,5%
Medio	17 – 20	40	35,1%
Bajo	12 – 16	21	18,4%
Muy bajo	6 – 11	1	0,9%
	Total	114	100.0%

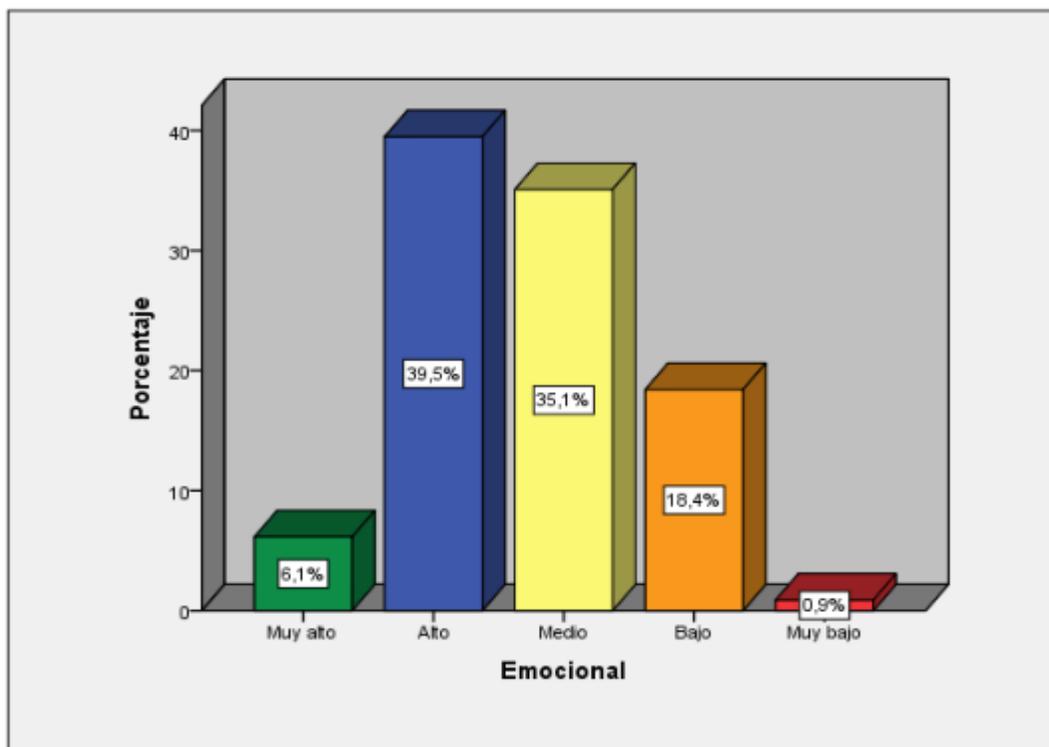


Figura 27. Emocional según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 14 y figura 7, de 114 encuestados se puede observar que el 39,5% (45) tienen un nivel alto en la dimensión emocional, seguido por un 35,1% (40) que tienen un nivel medio, otro 18,4% (21) un nivel bajo, el 6,1% (7) muy alto, y por último solo un 0,9% (1) tiene un nivel muy bajo. El promedio es 20,07 lo cual indica que los encuestados tienen la dimensión emocional de nivel medio.

Tabla 15

*Frecuencia nivel familiar según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.*

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	22 – 25	12	10,5%
Alto	18 – 21	67	58,8%
Medio	14 – 17	30	26,3%
Bajo	10 – 13	5	4,4%
Muy bajo	5 – 9	0	0,0%
	Total	114	100.0%

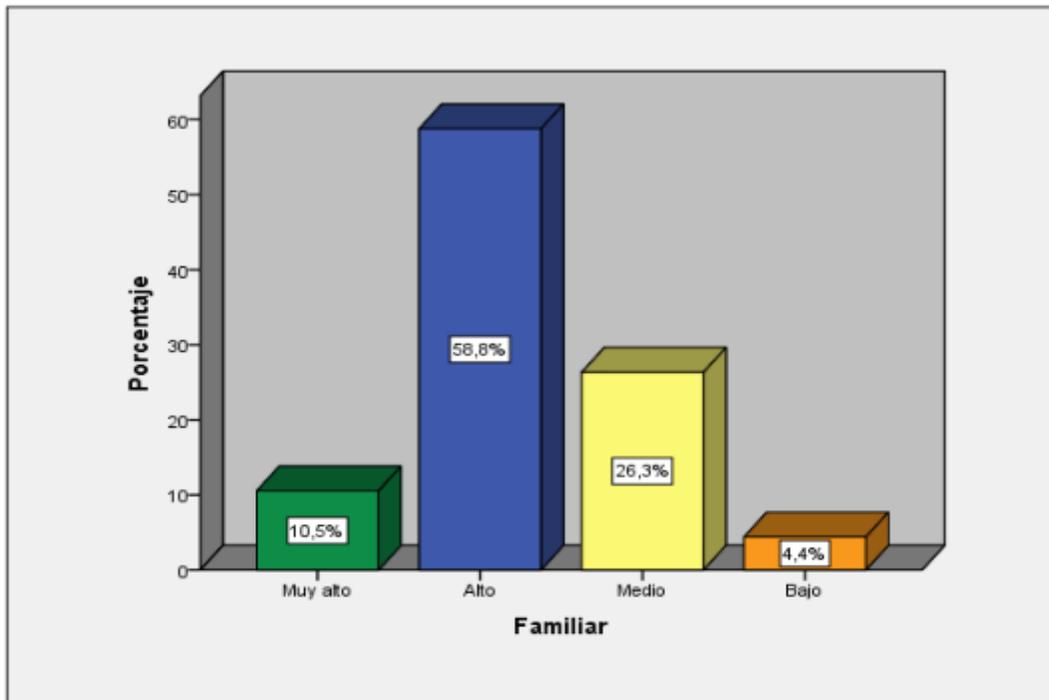


Figura 28. Familiar según los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

En la tabla 15 y figura 7, de 114 encuestados se puede observar que el 58,8% (67) tienen un nivel alto en la dimensión familiar, seguido por un 26,3% (30) que tienen un nivel medio, otro 10,5% (12) un nivel muy alto, y por último solo un 4,4% (5) tiene un nivel bajo. El promedio es 18,65 lo cual indica que los encuestados tienen la dimensión familiar de nivel alto.

#### 4.1.1 Tabla de contingencia

Tabla 16

*Distribución de los niveles comparativos entre la motivación intrínseca y el autoconcepto.*

		Autoconcepto					
			Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Motivación intrínseca	Muy alto	Recuento	0	2	17	5	24
		% del total	0,0%	1,8%	14,9%	4,4%	21,1%
	Alto	Recuento	2	19	48	4	73
		% del total	1,8%	16,7%	42,1%	3,5%	64,0%
	Medio	Recuento	1	6	8	1	16
		% del total	0,9%	5,3%	7,0%	0,9%	14,0%
	Bajo	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
Total		Recuento	3	28	73	10	114
		% del total	2,6%	24,6%	64,0%	8,8%	100,0%

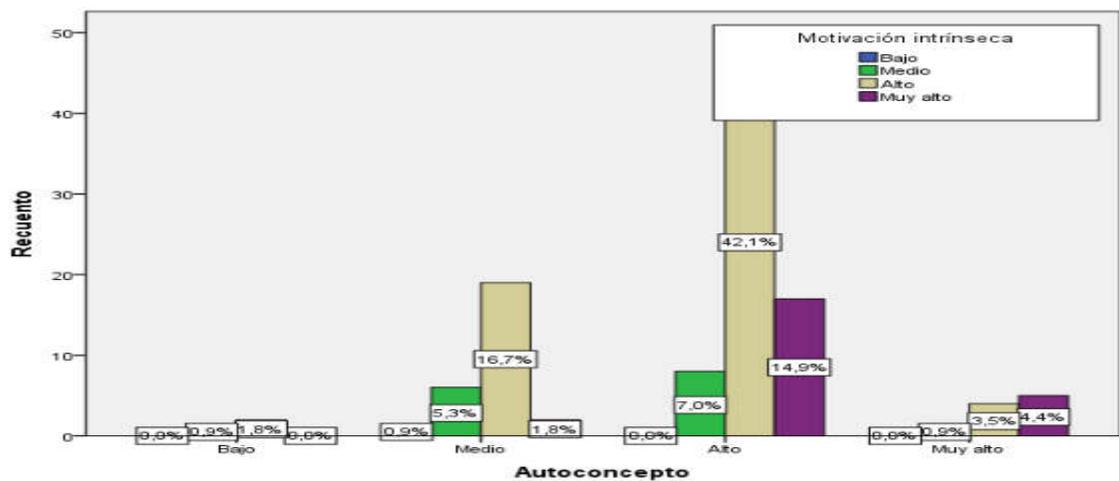


Figura 29. Distribución de los niveles comparativos entre la motivación intrínseca y el autoconcepto.

De lo anterior se aprecia que cuando la motivación intrínseca es de nivel muy alto, el 4,4% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 14,9% alto, y el 1,8% medio; seguidamente cuando la motivación intrínseca es de nivel alto, el 3,5% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 42,1% alto, el 16,7% medio, y el 1,8% bajo; por otro lado cuando la motivación intrínseca es de nivel medio, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 7,0% alto, el 5,3% medio, y el 0,9% bajo; y por ultimo cuando la motivación intrínseca es de nivel bajo, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto medio.

#### 4.1.2 Resultado del objetivo específico 1

Tabla 17

*Distribución de los niveles comparativos entre la autodeterminación y el autoconcepto.*

			Autoconcepto				
			Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Autodeterminación	Muy alto	Recuento	0	2	16	6	24
		% del total	0,0%	1,8%	14,0%	5,3%	21,1%
	Alto	Recuento	2	20	45	3	70
		% del total	1,8%	17,5%	39,5%	2,6%	61,4%
	Medio	Recuento	1	5	12	1	19
		% del total	0,9%	4,4%	10,5%	0,9%	16,7%
	Bajo	Recuento	0	1	0	0	1

	% del total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	3	28	73	10	114
	% del total	2,6%	24,6%	64,0%	8,8%	100,0%

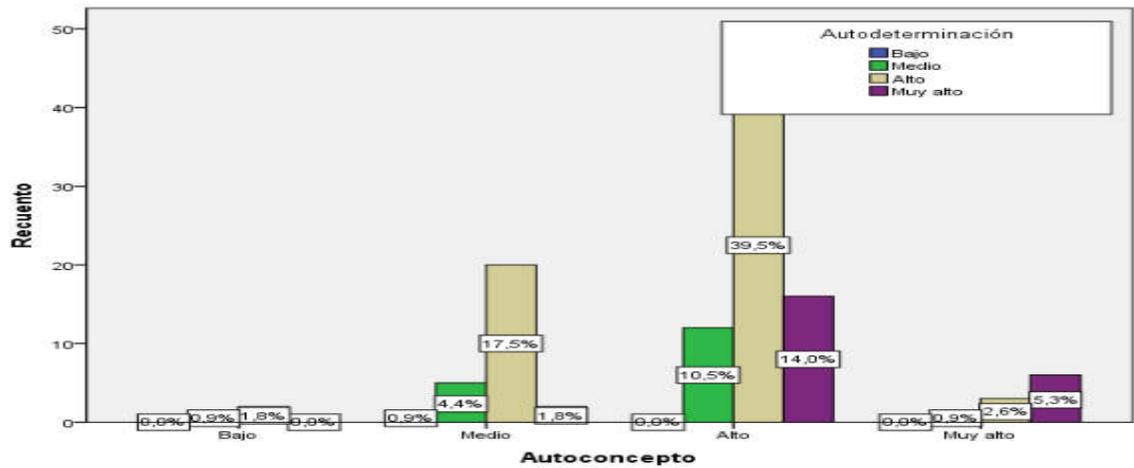


Figura 30. Distribución de los niveles comparativos entre la autodeterminación y el autoconcepto.

De lo anterior se aprecia que cuando la autodeterminación es de nivel muy alto, el 5,3% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 14,0% alto, y el 1,8% medio; seguidamente cuando la autodeterminación es de nivel alto, el 2,6% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 39,5% alto, el 17,5% medio, y el 1,8% bajo; por otro lado cuando la autodeterminación es de nivel medio, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 10,5% alto, el 4,4% medio, y el 0,9% bajo; y por ultimo cuando la autodeterminación es de nivel bajo, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto medio.

### 4.1.3 Resultado del objetivo específico 2

Tabla 18

*Distribución de los niveles comparativos entre la curiosidad y el autoconcepto.*

			Autoconcepto				
			Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Curiosidad	Muy alto	Recuento	0	1	20	4	25
		% del total	0,0%	0,9%	17,5%	3,5%	21,9%
	Alto	Recuento	2	20	46	5	73
		% del total	1,8%	17,5%	40,4%	4,4%	64,0%
	Medio	Recuento	1	6	7	1	15
		% del total	0,9%	5,3%	6,1%	0,9%	13,2%
	Bajo	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	3	28	73	10	114	
	% del total	2,6%	24,6%	64,0%	8,8%	100,0%	

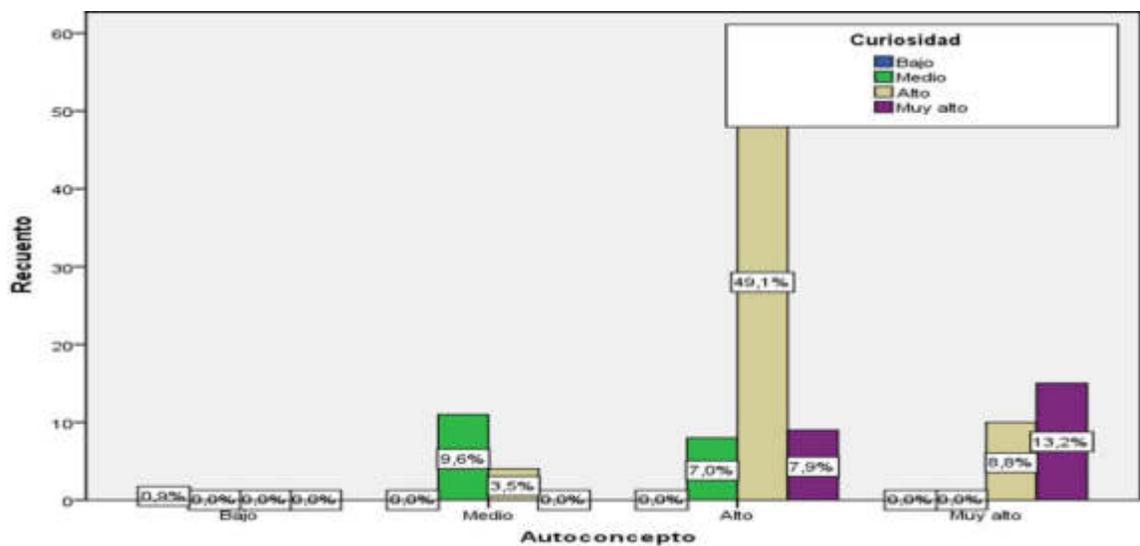


Figura 31. Distribución de los niveles comparativos entre la curiosidad y el autoconcepto.

De lo anterior se aprecia que cuando la curiosidad es de nivel muy alto, el 3,5% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 17,5% alto, y el 0,9% medio; seguidamente cuando la curiosidad es de nivel alto, el 4,4% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 40,4% alto, el 17,5% medio, y el 1,8% bajo; por otro lado cuando la curiosidad es de nivel medio, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 6,1% alto, el 5,3% medio, y el 0,9% bajo; y por ultimo cuando la curiosidad es de nivel bajo, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto medio.

#### 4.1.4 Resultado del objetivo específico 3

Tabla 19

*Distribución de los niveles comparativos entre el desafío y el autoconcepto.*

			Autoconcepto				
			Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Desafío	Muy alto	Recuento	0	3	9	3	15
		% del total	0,0%	2,6%	7,9%	2,6%	13,2%
	Alto	Recuento	0	4	16	2	22
		% del total	0,0%	3,5%	14,0%	1,8%	19,3%
	Medio	Recuento	0	7	26	4	37
		% del total	0,0%	6,1%	22,8%	3,5%	32,5%
	Bajo	Recuento	3	10	19	1	33
		% del total	2,6%	8,8%	16,7%	0,9%	28,9%
	Muy bajo	Recuento	0	4	3	0	7
		% del total	0,0%	3,5%	2,6%	0,0%	6,1%

Total	Recuento	3	28	73	10	114
	% del total	2,6%	24,6%	64,0%	8,8%	100,0%

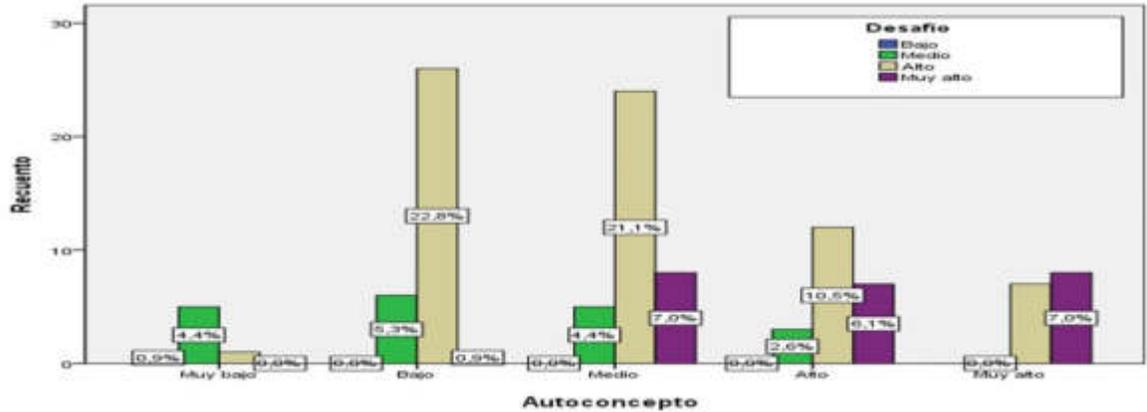


Figura 32. Distribución de los niveles comparativos entre el desafío y el autoconcepto.

De lo anterior se aprecia que cuando el desafío es de nivel muy alto, el 2,6% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 7,9% alto, y el 2,6% medio; seguidamente cuando el desafío es de nivel alto, el 1,8% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 14,0% alto, y el 3,5% medio; por otro lado cuando el desafío es de nivel medio, el 3,5% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 22,8% alto, y el 6,1% medio; así mismo cuando el desafío es de nivel bajo, el 0,9% de los encuestados tienen un autoconcepto muy alto, el 16,7% alto, el 8,8% medio, y el 2,6% bajo; y por ultimo cuando el desafío es de nivel muy bajo, el 2,6% de los encuestados tienen un autoconcepto alto, y el 3,5% medio.

## 4.2 Análisis inferencial

### 4.2.1 Prueba de normalidad

H0: Los datos de la muestra provienen de una distribución normal

H1: Los datos de la muestra no provienen de una distribución normal

Nivel de significancia: 0.05

Estadístico de Prueba: Sig < 0.05, rechazar H0

Sig > 0.05, aceptar H0

Tabla 20

*Pruebas de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación intrínseca	,086	114	,038
Autoconcepto	,085	114	,041

En la tabla 20 se muestra que los valores de sig < 0.05, por lo tanto, se rechaza H0, se acepta que los datos de la muestra no provienen de una distribución normal, por lo tanto, para probar las hipótesis planteadas se usará el Rho de Spearman.

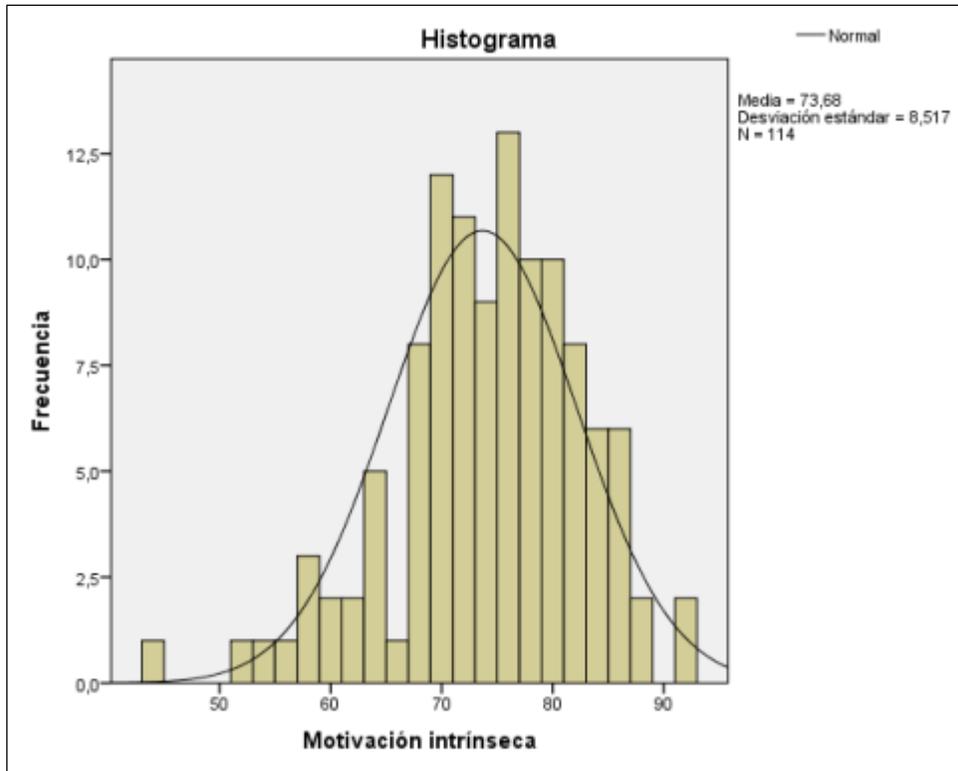


Figura 33. Distribución no normal de los datos variable motivación intrínseca

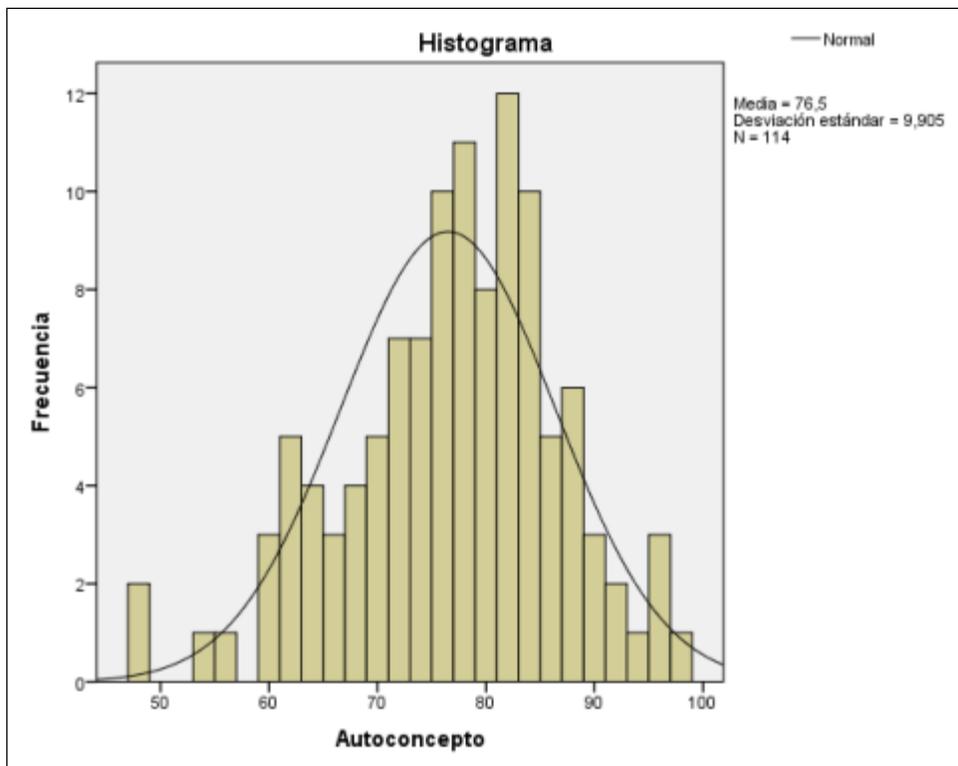


Figura 34. Distribución no normal de los datos variable Autoconcepto.

#### 4.2.2 Prueba de hipótesis general

Ho: El autoconcepto no se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Ha: El autoconcepto se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Tabla 21

*Correlación y significación entre motivación intrínseca y autoconcepto*

		Motivación		
			intrínseca	Autoconcepto
Rho de Spearman	Motivación intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,416**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	114	114
	Autoconcepto	Coeficiente de correlación	,416**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	114	114

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

En la tabla 21, se presentan los resultados de la hipótesis general: se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,416\*\* interpretándose como una relación positiva moderada entre las variables, con un  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ), rechazándose la hipótesis nula.

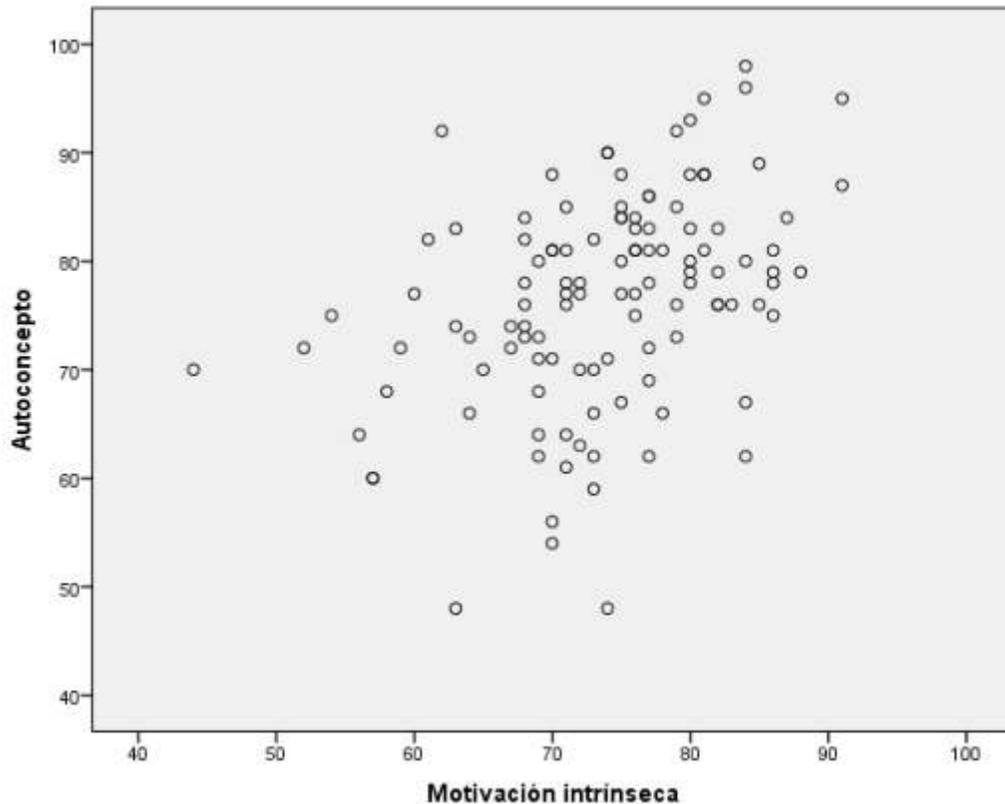


Figura 35. Diagrama de dispersión Motivación intrínseca vs autoconcepto.

De la figura 16 se observa que la motivación está relacionada directamente con el autoconcepto, es decir en cuanto mayor sea la motivación existirán mayores niveles de autoconcepto.

### 4.2.3 Hipótesis específica 1

Ho El autoconcepto no se relaciona significativamente con la autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Ha El autoconcepto se relaciona significativamente con la autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Tabla 22

*Correlación y significación entre la autodeterminación y autoconcepto.*

		Autodeterminación		Autoconcepto	
Rho de	Autodeterminación	Coeficiente de correlación	1,000	,408**	
Spearman		Sig. (bilateral)	.	,000	
		N	114	114	
	Autoconcepto	Coeficiente de correlación	,408**	1,000	
		Sig. (bilateral)	,000	.	
		N	114	114	

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

En la tabla 22, se presentan los resultados para contrastar la hipótesis general: se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,408\*\* interpretándose como una relación positiva moderada entre las variables, con un  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ), rechazándose la hipótesis nula.

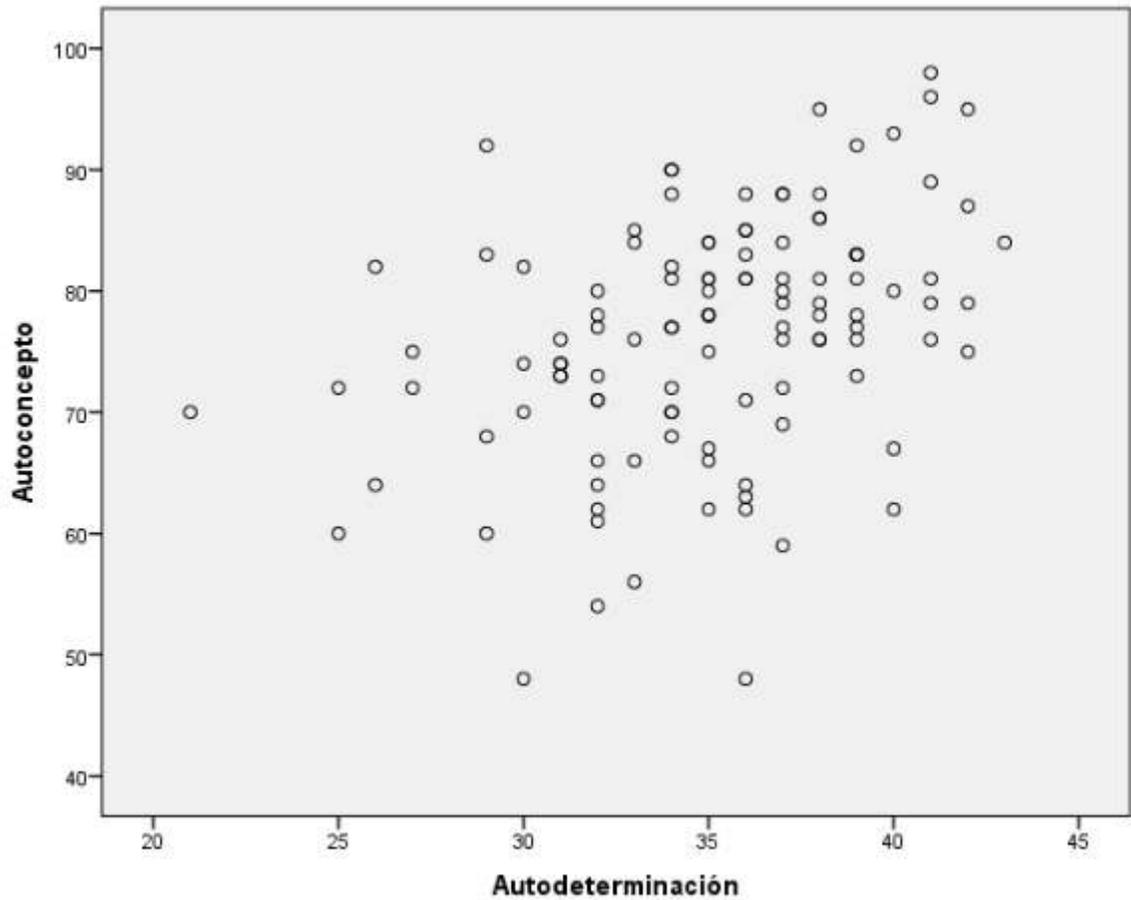


Figura 36. Diagrama de dispersión autodeterminación vs autoconcepto.

De la figura 17 se observa que la autodeterminación está relacionada directamente con el autoconcepto, es decir en cuanto mayor sea la motivación existirán mayores niveles de autoconcepto.

#### 4.2.4 Hipótesis específica 2

Ho: El autoconcepto no se relaciona significativamente con la curiosidad en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Ha: El autoconcepto se relaciona significativamente con la curiosidad en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Tabla 23

*Correlación y significación entre la curiosidad y autoconcepto.*

		Curiosidad	Autoconcepto	
Rho de	Curiosidad	Coeficiente de correlación	1,000	,388**
Spearman		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	114	114
	Autoconcepto	Coeficiente de correlación	,388**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	114	114

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

En la tabla 23, se presentan los resultados para contrastar la hipótesis general: se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,388\*\*, interpretándose como una relación positiva baja entre las variables, con un  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ), rechazándose la hipótesis nula.

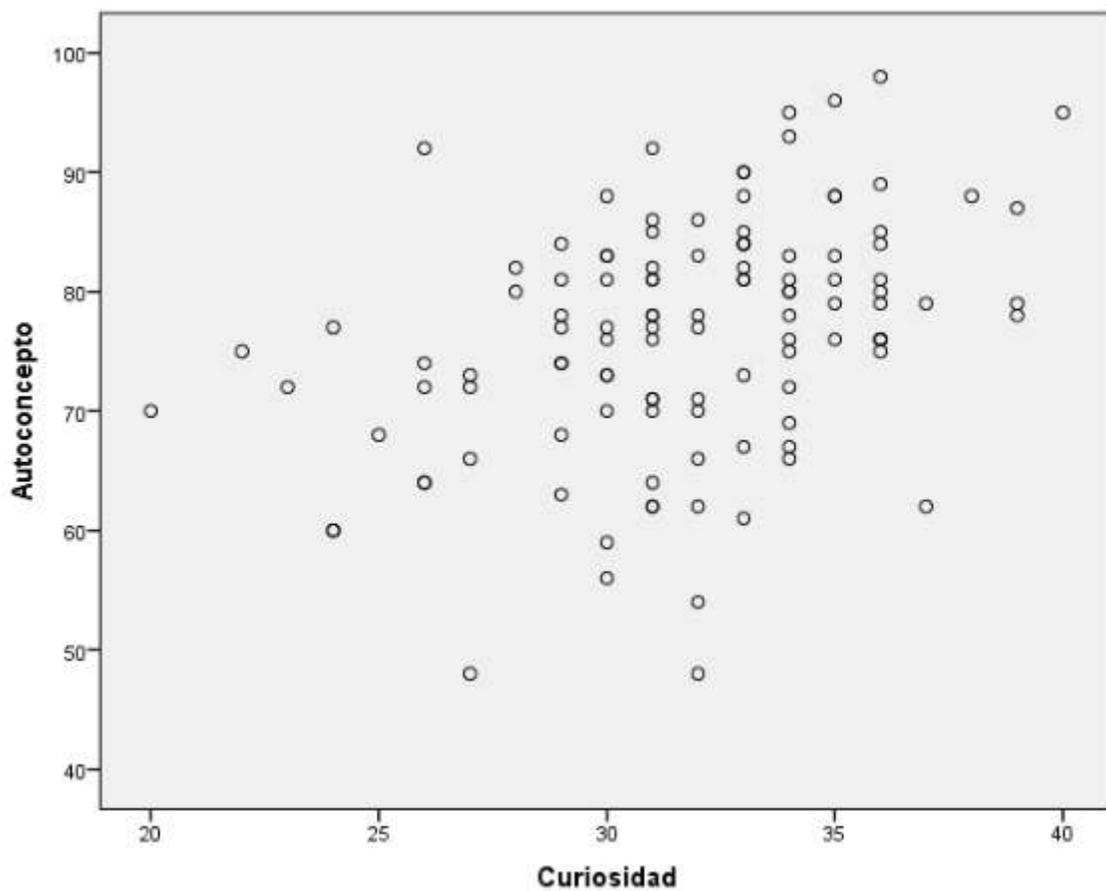


Figura 37. Diagrama de dispersión curiosidad vs autoconcepto.

De la figura 18 se observa que la curiosidad está relacionada directamente con el autoconcepto, es decir en cuanto mayor sea la motivación existirán mayores niveles de autoconcepto.

### 4.2.5 Hipótesis específica 3

Ho: El autoconcepto no se relaciona significativamente con el desafío en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Ha: El autoconcepto se relaciona significativamente con el desafío en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.

Tabla 24

*Correlación y significación entre el desafío y autoconcepto.*

			Desafío	Autoconcepto
Rho de	Desafío	Coeficiente de correlación	1,000	,230**
Spearman		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	114	114
	Autoconcepto	Coeficiente de correlación	,230**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	114	114

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

En la tabla 24, se presentan los resultados para contrastar la hipótesis general: se obtuvo un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,230\*\*, interpretándose como una relación positiva baja entre las variables, con un  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ), rechazándose la hipótesis nula.

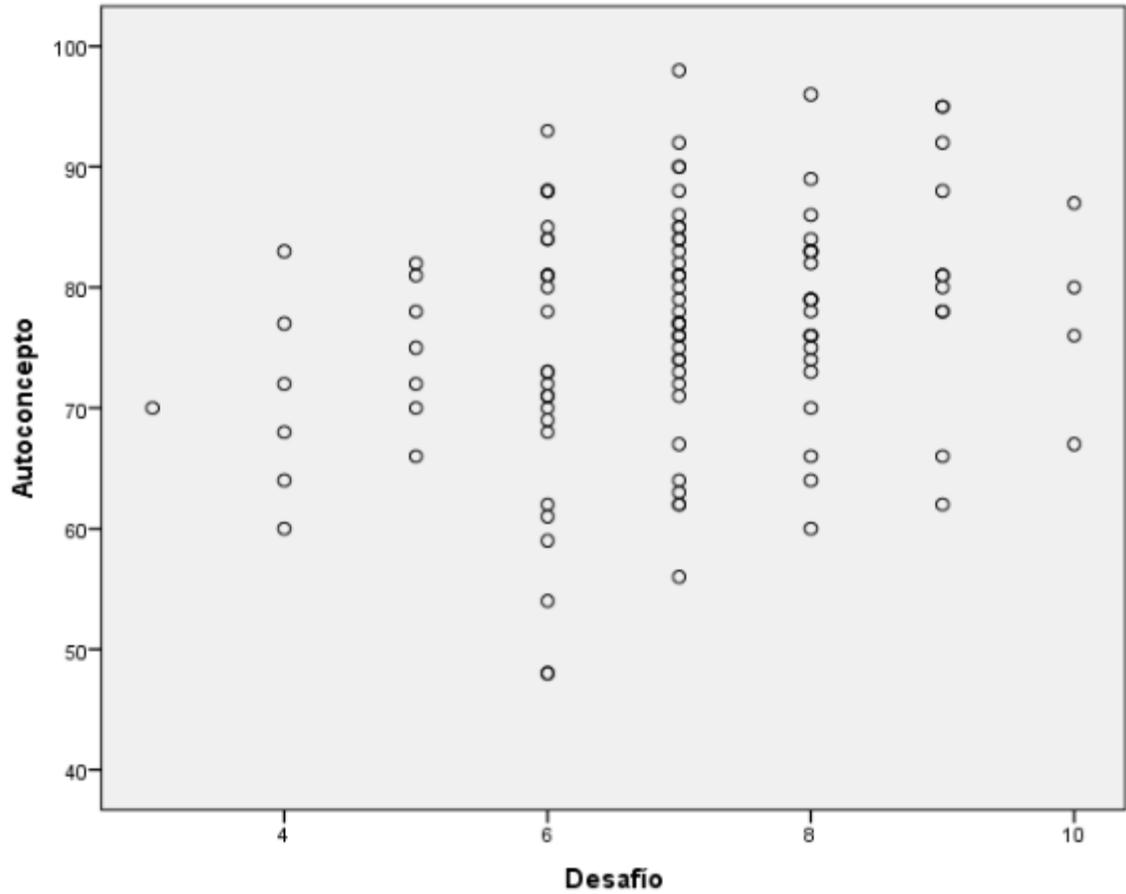


Figura 38. Diagrama de dispersión desafío vs autoconcepto.

De la figura 19 se observa que el desafío está relacionado directamente con el autoconcepto, es decir en cuanto mayor sea la motivación existirán mayores niveles de autoconcepto.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5. 1 Discusión**

Requena (2017) en su tesis de maestría titulada: *Motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017*. Buscó determinar si existía relación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo y descubrió que el nivel de motivación intrínseca en los alumnos del colegio de Huacho era alto (67,6) y medio (32.4). En nuestra investigación pudimos descubrir un nivel Alto (64,0%) y muy alto (21.1) y eso grafica un tema en que varios investigadores coinciden, y es que los niveles de motivación intrínseca tienden a elevarse en la universidad porque el sentido de autonomía aumenta dado que el estudiante universitario tiene mayor independencia y control sobre las materias que va a aprender. No podemos dejar de notar que es un cambio muy ligero, lo que era medio en el colegio es alto en la universidad y lo que era alto en el colegio ahora es muy alto en la universidad, pero no hay que perder de vista que estamos hablando de un colegio que favorece el aprendizaje autónomo y ese hecho puede

explicar los altos niveles y dejar en claro que si se hace hincapié en el aprendizaje autónomo, la brecha entre la motivación intrínseca en el escolar y el universitario no sería tan alta como lo es actualmente.

La curiosidad intrínseca, una de las dimensiones de la variable motivación intrínseca se presentó alta tanto en la investigación de Requena (2017) como en la nuestra. Requena (2017) descubrió niveles: Alto y medio en su caso y el caso de nuestra investigación detectamos niveles: Alto, muy alto y medio (Tener en cuenta que Requena (2017) divide los niveles de la dimensión en tres: Alto, medio y bajo). Creemos, que al ser la curiosidad una cualidad inherente del ser humano, podemos esperar niveles altos de esta dimensión en investigaciones futuras y aunque de las tres dimensiones: Autodeterminación, curiosidad y desafío, la curiosidad intrínseca sea la dimensión que posee la menor relación con el aprendizaje autónomo en la investigación de Requena (2017) y con el autoconcepto en la nuestra. Débil y significativa en el primer caso y positiva baja en el segundo. La curiosidad intrínseca puede resultar muy importante, ya que niveles muy bajos de curiosidad intrínseca pueden ser una señal clara y temprana de pérdida de motivación intrínseca.

Sobre la tercera dimensión de la variable motivación intrínseca: Desafío, Requena Marcos (2017) descubre en su grupo de estudio (escolares) niveles Altos y medios, en nuestra investigación los niveles se revelan en el siguiente orden: medios, bajos y altos. Y aunque Requena no maneja la dimensión familiar de nuestra segunda variable autoconcepto que en una situación de autonomía predispone al individuo

a correr más riesgos pues, ya que la presencia de alguien que “lo protege” le da más seguridad y mayor motivación intrínseca, el hecho de que en una etapa escolar el estudiante posea menos autonomía y de paso menos responsabilidad pues no está en él la responsabilidad de tomar decisiones, los podría hacer más propensos a enfrentar desafíos. Otra alternativa de explicación de este fenómeno que motiva que alumnos con mayor libertad de decisión asuman menos retos que alumnos con menos autonomía, es el hecho de que el nivel desafío disminuye si el desafío está por encima de las posibilidades del alumno y es muy probable que el alumno universitario perciba los desafíos que le ofrece su vida académica como más difíciles de superar que los desafíos a los que un alumno en etapa escolar se expone.

Estrada (2016), en su tesis de doctorado titulada Motivación, autoconcepto personal y bienestar psicológico en Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos, logró determinar qué relación existía entre la motivación, el autoconcepto y el bienestar mental en cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos, del semestre académico 2015-I. Estrada (2016) logra demostrar que dicha relación existe y descubre que a un nivel regular de motivación corresponde un nivel medio de autoconcepto personal. Resultado que prueba al igual que en nuestra investigación que la motivación y el autoconcepto se interrelacionan entre sí que esa correspondencia es correlativa positiva moderada. Es decir que motivación intrínseca y autoconcepto se influyen de manera mutua, aunque dicha influencia no sea de la magnitud deseada.

Además, y en lo que se refiere a interpretar los resultados de nuestra investigación podemos decir lo siguiente.

En el capítulo anterior pudimos apreciar los resultados de las mediciones de las variables: Motivación intrínseca y autoconcepto. Los resultados, estadísticamente hablando, estuvieron en correlación con lo esperado dando una imagen clara del estado de ambas variables y su relación en estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima.

Con respecto a la primera variable, en correspondencia con la tabla 6 y la figura 1 el mayor porcentaje de los alumnos encuestados, el 64%, poseen una motivación intrínseca alta y el 21.1% manifestaron tener una motivación intrínseca muy alta. El 14% poseen una motivación intrínseca media y solo un 0.9% dijeron poseer una motivación intrínseca baja. Ninguno de los encuestados aseveró poseer una motivación intrínseca muy baja.

Las dimensiones de la primera variable estuvieron dentro de lo que se esperaba, de acuerdo con la tabla 7 y la figura 2, la autodeterminación en los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima es en una gran mayoría alta (61.4%), muy alta el 21.1% y media, un 16.7%, baja y muy baja no resultaron ser muy significativas en esta dimensión. Podemos decir que nos encontramos ante alumnos con voluntad, competencia y autonomía. Sobre la segunda dimensión, la curiosidad, podemos decir que la mayoría de los estudiantes de Comunicación poseen un nivel de curiosidad alto, el 64%, el 21.9% muy alto y el 13.2% medio.

Nuevamente, niveles bajo y muy bajo, no tienen un resultado representativo. Es interesante notar que los niveles de curiosidad son ligeramente mayores que los de autodeterminación y que nos encontramos con alumnos motivados por el impulso, el deseo y la necesidad de aprender por la satisfacción de hacerlo. Según la tabla 9 y la figura 4, la dimensión desafío da los resultados más interesantes, porque el nivel de desafío que representa la disposición del alumno a resolver problemas de como resultado que el 32% de los alumnos encuestados reconocen que su nivel de desafío es medio, el 28.9% un nivel bajo, el 19.3% un nivel alto, el 13.2% un nivel muy alto y un 6.1%, muy bajo. Es decir que más de la mitad de los encuestados, el 59.4% reconocen tener un nivel de desafío medio y bajo y un porcentaje importante, un 6.1% afirma tener una capacidad muy baja cuando se trata de resolver problemas, dejando claro que allí existe un punto en el que hay que trabajar para salvar estas diferencias.

Con respecto a la variable 2, el autoconcepto, la tabla 10 y la figura 5 nos permitieron conocer que el 64.0% de los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima poseen un nivel de autoconcepto alto, un 24.6% medio y un 8.8% muy alto y un 2.6% bajo. Es decir que no encontramos con estudiantes que poseen un nivel de autoconcepto alto en su mayoría e intermedio en un porcentaje importante.

En la dimensión académico / laboral de la variable, el 44.7% de alumnos de Comunicación de la Universidad de Lima poseen un nivel de autoconcepto alto, un 32.5% medio y un 17.5% muy alto. Es pequeño el porcentaje que admite tener un

nivel de autoconcepto bajo, el 4.4% y solo el 0.9% reconoce tener un nivel de autoconcepto muy bajo en cuanto a sus capacidades de desempeño académico / laborales.

En cuando a la dimensión social del autoconcepto de los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima, un 54.4% muestra poseer un nivel alto de autoconcepto social, un 22.8% un nivel medio, un 19.3% muy alto y un 3.5% muy bajo.

Con respecto a la dimensión emocional de la variable autoconcepto, según la tabla 13 y la figura 8 pudimos notar que el nivel emocional de los alumnos de Comunicación de una Universidad de Lima se encuentra entre un nivel alto, el 39.5% y medio, 53.1%, seguido por un nivel bajo, 18.4% y muy alto, el 6.1%, el 0.9% poseyó un nivel de autoconcepto emocional muy bajo. Al igual en la dimensión desafío, estos fueron resultados que merecen mayor atención en el futuro porque podrían estar relacionados de forma directa, la incapacidad para resolver problemas de la dimensión desafío de la variable motivación intrínseca, puede estar relacionada con la dimensión emocional de la variable autoconcepto y aunque no fuera ese el caso, ambas dimensiones son en las que más hay que trabajar en los estudiantes de la casa de estudios mencionada.

Sobre la dimensión familiar de la segunda variable, según la tabla 14 y la figura 9, podemos afirmar que los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima

poseen un nivel alto, el 58.8%, un 26.3% poseen un nivel medio, un 10.5% muy alto y un 4.4% un nivel bajo.

La comprobación de la hipótesis proporcionó reveladores resultados, si bien la tabla 20 y la figura 16 permitieron observar que la motivación intrínseca y el autoconcepto están relacionados de forma directa y recíproca, el coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,416\*\* dejó en claro que dicha relación es positiva moderada. Sin embargo, observando las figuras desde la 1 a la 9 se desprende que niveles medios de autoconcepto logran altos de niveles de motivación intrínseca en los alumnos de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.

## **5.2 Conclusiones**

- 1) La motivación intrínseca se relaciona significativamente con el autoconcepto en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019 ( $p < 0,05$ , Rho de Spearman = 0,416, siendo una correlación positiva moderada). Esto quiere decir que existe relación de retroalimentación entre la motivación intrínseca y el autoconcepto y si una de las dos se ve afectada, la otra reaccionará en igual forma.
  
- 2) La autodeterminación intrínseca se relaciona significativamente con el autoconcepto en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima – 2019 ( $p < 0,05$ , Rho de Spearman = 0,408, siendo una correlación

positiva moderada). De igual manera la autodeterminación intrínseca está relacionada con el autoconcepto y si la autodeterminación intrínseca aumenta, el autoconcepto también lo hace.

- 3) La curiosidad intrínseca se relaciona significativamente con el autoconcepto en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima – 2019 ( $p < 0,05$ , Rho de Spearman = 0,388, siendo una correlación positiva baja). Quiere decir que la curiosidad intrínseca y el autoconcepto tienen también una relación de interdependencia.
- 4) El desafío se relaciona significativamente con el autoconcepto en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima – 2019 ( $p < 0,05$ , Rho de Spearman = 0,230, siendo una correlación positiva baja). Si bien el desafío intrínseco en los estudiantes de Comunicación y el autoconcepto están relacionados, dicha relación es baja y permite inferir que se necesitan grandes niveles de autoconcepto para influir de manera positiva en los niveles de desafío.

### **5.3 Recomendaciones**

#### **A científicos de la educación**

- Se hace necesario continuar investigando en motivación intrínseca y autoconcepto pues influyen en muchos más aspectos de la vida del

estudiante, como el bienestar, la creatividad y el locus de control, que pueden llevarlo a ser un alumno autorregulado.

- Hacer hincapié en el desarrollo de la capacidad del alumno para resolver problemas, e ir incrementando la complejidad de dichos problemas de forma gradual y asistida, teniendo en cuenta que, si el nivel de desafío es superior a las capacidades que el alumno cree tener, el nivel de motivación intrínseca disminuirá.
- Es muy importante, investigar sobre inteligencia emocional y autoestima, pues es posible que alumnos con mayores niveles de autoconcepto emocional posean mayor disposición a aceptar desafíos y resolver problemas que los alumnos que posean niveles de autoconcepto emocional bajo.
- Por último, a los profesores, recordar que “no existe placer mayor que el de comprender” (Borges) y que su verdadera labor no es proveer de materias sino inculcar el amor por aprender. ¿Qué puede ser más intrínseco que eso?

## FUENTES DE INFORMACIÓN

Aguilar, S. (2018). *Aprendizaje y la motivación en los estudiantes de una universidad peruana*.

Alexander, R. (1989). *The evolution of the human psyche*. In P. Mellars, & C. Stringer. Edimburgh, Scotia: University of Edimburgh Press.

Anderson, R., Manoogian, S. & Reznick, J. (1976). *The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children*. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 915-922.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview Press.

Anaya, N. (2010). *Diccionario de psicología* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Arancibia, V., & Álvarez, M. (2011). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. *Psykhé*, 3(2).  
Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Barriga, C. (2005). *Investigación educacional B*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Bullock, M., & Lutkenhaus, M. (1988). *The development of volitional behaviour in the toddler years*. *Child Development*, 59, 664–674.

De La Torre, Cruz, Carpio y Casanova (2008). *Relaciones entre violencia y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Psicología de la Universidad de Jaen. España.

Fonseca, R. (2017). *Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigoso” SMP- 2015*.

Gallardo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). *La influencia del Autoconcepto en el rendimiento académico en Estudiantes Universitarios*.  
*Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid. España.

- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid. España. TEA Ediciones.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Programa De Doctorado: Psicodidáctica). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). *Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harter, S. (1978). *Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model*. *Human Development*, 1, 661-669.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Edit. Mac Graw Hill. México. Cuarta edic. Pags. 438 – 439.
- Estrada, M. (2016). *Motivación, autoconcepto personal y bienestar psicológico en Cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos*.

Mas, C., & Medina, M. (2007). *Motivaciones para el estudio en universitarios*. *anales de psicología*, 23(1), 17–24.

Motivación. (2019). En *REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.2 en línea]. Recuperado de <<https://dle.rae.es>>

Motivación. (2019). En *Diccionario de psicología umberto galimberti* (1era ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Ospina, J. (2010). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158 – 160. Bogotá. Colombia.

Pérez, G., García, M., & Sepúlveda, L. (2012). *La motivación en los voluntarios: Una aplicación del inventario de funciones al caso Colombia*. *Entramado*, 8, 50-63.

Kahneman, D. (2017). *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House Group Editorial. Barcelona. España.

Requena, A. E. (2017). *Motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *The American psychologist*. 68-78. 10.1037/0003-066X.55.1.68.

Utman, C. (1997). *Performance effects of motivational state: A metaanalysis*.

Personality and Social Psychology Review, 1, 170-182.

Valderrama, S.(2010) *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación*. Lima:

Editorial San Marcos.

Vargas, A.(2005). *Estadística descriptiva e inferencial*. España: COMPOBELL S.L.

Weinschenk, P. H. D. S. (2016). *100 cosas más sobre la gente que todo diseñador*

*necesita saber*. Madrid, España: Ediciones Anaya Multimedia.

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA						
TÍTULO: <i>Motivación intrínseca y Auto-concepto en estudiantes de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</i>						
AUTOR: <i>José Miguel Guzmán Martínez</i>						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p><b>Problema General:</b></p> <p>¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?</p> <p><b>Problemas Específicos:</b></p> <p>¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con la Autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?</p> <p>¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con la Curiosidad en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?</p> <p>¿De qué manera se relaciona el autoconcepto con el Desafío en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019?</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar de qué manera se relaciona el autoconcepto con la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Identificar de qué manera se relaciona el autoconcepto con la Autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p> <p>Establecer de qué manera se relaciona el autoconcepto con la Curiosidad en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p> <p>Analizar de qué manera se relaciona el autoconcepto con la Desafío en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>El autoconcepto se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p> <p><b>Hipótesis derivadas:</b></p> <p>El autoconcepto se relaciona significativamente con la Autodeterminación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p> <p>El autoconcepto se relaciona significativamente con la Curiosidad en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p> <p>El autoconcepto se relaciona significativamente con el Desafío en los estudiantes de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima - 2019.</p>	<b>Variable 1: Motivación intrínseca</b>			
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Items</b>	<b>Metodología</b>
			1 autodeterminación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voluntad</li> <li>• Competencia</li> <li>• Autonomía</li> </ul>	1 -11 4-6-13 7-9-15-19	Enfoque: Cuantitativo
2 curiosidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseo</li> <li>• Impulso</li> <li>• Necesidad</li> <li>• Satisfacción</li> </ul>	3-12-16 5-17 2-10-14	Tipo: no experimental y transversal			
3 desafío	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas</li> </ul>	8-18	Diseño: Descriptivo o correlacional			
			Instrumentos: cuestionario			
		<b>Variable 2: Autoconcepto</b>				
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Items</b>	<b>Metodología</b>			
1 académico / laboral		1- 4-8-12	Población: 2800			
2 social		2-5-6-10-13-20	Muestra: 110			
3 emocional		-				
4 familiar		7-9-11-18-19 14-15-16-17-21	Instrumentos: Test de autoconcepto formado en Español (AF5)			

## Anexo 2: Instrumentos para la recolección de datos

### TEST DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

#### CICLO DE ESTUDIOS

#### INSTRUCCIONES:

El presente test es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación; las preguntas presentan Responde marcando con una X la alternativa elegida, No hay respuestas buenas ni malas

Nº	ITEMS	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	Voy contento a mis clases					
2	Los conocimientos que recibo despiertan mi interés					
3	Tengo curiosidad por aprender cosas nuevas					
4	Participo bastante en las clases.					
5	Prestas mayor atención a la clase cuando el tema te interesa.					
6	Mi actitud frente al aprendizaje es buena.					
7	Muestro buena disposición y me esfuerzo por aprender.					
8	Cuando la clase es difícil, me esfuerzo por entenderla.					
9	Demuestro buen estado anímico cuando considero haber logrado mis objetivos.					
10	Mi optimismo es notorio cuando sé que elevo mi nivel académico.					
11	Considero la necesidad de aprender más, como una forma de ser mejor cada día.					
12	Durante el desarrollo de las clases, expreso con facilidad mis deseos de saber más.					
13	Integro siempre mis conocimientos previos a mi aprendizaje.					
14	Me siento bien durante las actividades académicas.					
15	Me preocupo cuando me doy cuenta de que no estoy alcanzado un nivel de aprendizaje esperado.					
16	Frente a situaciones que me resultan interesantes estoy a la expectativa.					
17	Frecuentemente investigo para aprender más.					
18	Cuando me ofrecen clases de reforzamiento voy a ellas motivado porque deseo superarme.					
19	Cuando tengo curiosidad por algún tema lo investigo.					

**Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), definitivo**

A continuación, se enuncian afirmaciones con las cuales puede estar de acuerdo o no. Marque con una X de acuerdo a las alternativas:

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.					
2	Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco.					
3	Me cuesta superar un momento de bajón.					
4	Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado.					
5	Soy una persona en la que se puede confiar.					
6	Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.					
7	Me considero una persona muy nerviosa.					
8	Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.					
9	Soy persona de palabra.					
10	Me cuesta empezar algo sin el respaldo de los demás.					
11	Voy superando las dificultades que me van surgiendo.					
12	Soy una persona honrada.					
13	A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.					
14	Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado.					
15	Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as.					
16	Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.					
17	Soy una persona fuerte emocionalmente.					
18	Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.					
19	Sufro demasiado cuando algo me sale mal.					
20	Mis promesas son sagradas.					
21	Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir					