

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



**Esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en
adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2022**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

Pablo Miguel Valladolid Valladolid

ASESOR

Marilia Sibeles Cortez Vidal

<https://orcid.org/0000-0002-9360-9282>

Chiclayo, 2024

**Esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en
adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2022**

PRESENTADA POR

Pablo Miguel Valladolid Valladolid

A la Facultad de Medicina de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

APROBADA POR

Nelly Patricia Becerra Escate

PRESIDENTE

Rony Edinson Prada Chapoñan

SECRETARIO

Marilia Sibeles Cortez Vidal

VOCAL

Dedicatoria

El resultado del presente trabajo va dedicado a mis padres, pues gracias a su apoyo incondicional en los buenos y malos momentos han logrado enseñarme a afrontar las dificultades de la vida con amor, fe y perseverancia.

Agradecimientos

Agradezco a mis asesores, ya que sin sus sugerencias y correcciones oportunas no hubiese podido tener el resultado final y llegar a este momento tan anhelado. Gracias por compartir su conocimiento, los recordaré siempre como parte de mi desarrollo profesional.

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%	17%	2%	9%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	5%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	1%
6	www.researchgate.net Fuente de Internet	1%
7	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	1%
8	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1%

Índice

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Revisión de literatura	11
Materiales y métodos.....	20
Resultados y discusión.....	24
Conclusiones.....	30
Recomendaciones.....	31
Referencias	31
Anexos.....	36

Resumen

Dado que los esquemas cognitivos son parte integrante de la formación de la identidad de una persona y desempeñan un papel crucial en todos los aspectos de la adolescencia, figuran entre los factores de desarrollo más significativos. Por otra parte, cuando estos esquemas son disfuncionales, surgen una serie de problemas y alteraciones, incluyendo los cambios en entorno del aprendizaje. Es por ello que el presente estudio se realizó con la finalidad de conocer la relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, tipología transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 256 estudiantes de quinto grado de secundaria, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, representantes de ambos sexos ($M=16$; $DE=0.6$). La escala de motivación de logro académico de Thornberry y la escala de esquemas desadaptativos de Young fueron los instrumentos utilizados para la de recogida de datos. Los resultados demostraron una relación inversa entre los esquemas desadaptativos insuficiente autocontrol y perfeccionismo, y la motivación de logro académico, a nivel general y dimensional; asimismo, en los varones los esquemas predominantes son insuficiente autocontrol, grandiosidad y perfeccionismo; mientras que en las mujeres, los esquemas predominantes fueron perfeccionismo, autoexigencias e insuficiente autocontrol; además, los varones tienden a presentar niveles moderados de motivación hacia el logro académico; no obstante, en las mujeres presentan niveles altos. En consecuencia, se determinó que, la motivación del logro académico de los adolescentes está negativamente condicionado por los esquemas desadaptativos.

Palabras clave: esquemas desadaptativos, motivación de logro académico, adolescentes.

Abstract

Because cognitive schemas are integral to the formation of a person's identity and play a crucial role in all aspects of adolescence, they are among the most significant developmental factors. On the other hand, when these schemas are dysfunctional, a series of problems and alterations arise, including changes in the learning environment. That is why the present study was carried out with the purpose of knowing the relationship between maladaptive schemas and motivation for academic achievement in adolescents from an educational institution in Chiclayo. The study used a quantitative approach, non-experimental design, cross-sectional and correlational typology. The sample was made up of 256 fifth grade high school students, aged between 15 and 18 years, representatives of both sexes ($M=16$; $SD=0.6$). Thornberry's Academic Achievement Motivation Scale and Young's Maladaptive Schemas Scale were the instruments used for data collection. The results demonstrated an inverse relationship between insufficient maladaptive self-control and perfectionism schemes, and academic achievement motivation, at a general and dimensional level; Likewise, in men the predominant schemes are insufficient self-control, grandiosity and perfectionism; while in women, the predominant schemes were perfectionism, self-demands and insufficient self-control; Furthermore, men tend to present moderate levels of motivation towards academic achievement; However, in women they present high levels. Consequently, it is determined that the motivation for academic achievement of adolescents is negatively conditioned by maladaptive schemes.

Keywords: maladaptive schemes, academic achievement motivation, adolescents.

Introducción

Durante la adolescencia se logra configurar buena parte del repertorio afectivo, emocional y actitudinal que delimitará la forma en el individuo afrontará demandas y tensiones derivadas del ambiente social (Zambonino, 2022); que incluyen aquellos aspectos relacionados con el sistema educacional. Es sabido que durante dicha etapa una multiplicidad de factores suele ser relevantes para el desarrollo adolescente socialmente adaptado o disfuncional; entre los que se destacan, los esquemas cognitivos que forman parte de la identidad (Young et al., 2013); por ello, resulta imperante que se promueva una formación cognitiva ajustada a la normalidad, que propicie el desarrollo (Calvete, 2021), y que permita que estos encaminen sus metas hacia el éxito y la trascendencia (Balaban & Bilde, 2020); por el contrario, los esquemas desadaptados coadyuvarán en la incidencia de trastornos emocionales y psicosociales (Vera, 2020), que supondrán escollos para el logro de metas.

Los esquemas son una de las variables de mayor trascendencia durante la adolescencia, por lo que, se han convertido en tópico central para la Psicología y Psicoterapia, principalmente abordados a partir de una visión desadaptada desde la década de los 70, cuando son introducidos en la literatura científica, habiendo sido asociados con una serie de problemas psicosociales (Vera, 2020). En ese sentido, los avances científicos han dado cuenta que, dicha variable correlaciona con depresión, ansiedad, déficit de atención y trastorno de pánico (Balaban & Bilge, 2020), estrés (Calvete, 2021), autolesiones, trastornos alimenticios y de personalidad (Alba & Calvete, 2020); consumo de sustancias psicoactivas y adicciones tecnológicas (Wang et al., 2022); dependencia emocional (Urbiola et al., 2020), ira y agresividad (Castellanos et al., 2022); conductas violentas en las relaciones de pareja (León, 2021), y una pobre valoración de sí mismo (Quiza & Salas, 2021).

En esa misma línea, la evidencia científica ha permitido corroborar que los esquemas desadaptativos también condicionan el desempeño académico de los adolescentes, pues su incidencia o prevalencia está estrechamente relacionada con bajo rendimiento académico e incumplimiento de labores escolares (Condori & Ibarra, 2021); las mismas que, limitan el éxito escolar y la adquisición de adecuadas estrategias de aprendizaje (Cabrera, 2022), a razón de la disminución de la motivación por alcanzar competencias y destrezas académicas que permitan la promoción.

La motivación de logro académico es un constructo de implicancia relevante durante la etapa escolar (Galván, 2008); pues, está asociada de forma positiva y significativa con el rendimiento académico (Yau et al., 2021), mejores competencias para el lenguaje escrito (González & Martín, 2019), aprendizaje significativo (Ccanto, 2022), mayor autoconcepto académico (Duran, 2021), y bajos niveles de estrés escolar (Sacsara, 2022). En ello radica su importancia, sin embargo, el panorama actual no es muy alentador en lo que concierne a factores sociales que permitan mantener a los estudiantes de educación básica regular (EBR), lo suficientemente motivados para alcanzar competencias académicas.

De esta manera, la falta de motivación de los adolescentes para tener el éxito académico está, por tanto, vinculada a las consecuencias negativas de la crisis sanitaria mundial. En ese sentido, un informe publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), afirma que, 405 millones de escolares de los países en desarrollo se enfrentan a la posibilidad de abandonar sus estudios debido a las consecuencias de las barreras provocadas por la pandemia de la COVID-19; asimismo, 147 millones de escolares de EBR perdieron más de la mitad de su preparación escolar y aquellos estudiantes que tienen la posibilidad de continuar presentan serios problemas para demostrar competencias académicas necesarias para su progreso, principalmente en habilidades para la lectura y dominio aritmético.

Este tipo de situación es común en la mayoría de naciones en desarrollo, incluido el Perú. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) reporta que, 124 533 estudiantes de EBR interrumpieron sus estudios como resultado de la crisis sanitaria por la COVID-19; de ellos, el 62.5% pertenecen a gestión pública; mientras que, el 37.5% a gestión privada. Lima Metropolitana, Cajamarca, Áncash y Lambayeque se encuentran entre las regiones con mayor deserción. Esto, sin duda pone en riesgo potencial para la motivación de logro académico en los adolescentes (Galván, 2008).

En el medio local, se conoce, de fuentes internas a una institución educativa de Chiclayo que, los adolescentes presentan dificultades para alcanzar los objetivos y competencias académicas, mostrándose desmotivados para continuar estudiando; y en determinados casos, habiendo optado por la deserción y abandono escolar. Esto podría estar asociado con cogniciones de peculiaridades negativas; motivo por el cual se ha desarrollado la presente investigación. En esa línea, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuál es la

relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2022? Se espera que, exista relación entre los esquemas desadaptativos y la motivación de logro académico en los adolescentes, tanto a nivel general, como dimensional.

En tal sentido, para responder a la pregunta formulada, se plantearon los objetivos, a nivel general, determinar la relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2022; y a nivel específico; a) establecer la relación entre los esquemas desadaptativos y la dimensión acciones orientadas al logro en adolescentes; b) establecer la relación entre los esquemas desadaptativos y la dimensión aspiraciones de logro en adolescentes; c) establecer la relación entre los esquemas desadaptativos y la dimensión pensamientos orientados al logro en adolescentes; d) identificar los esquemas desadaptativos prevalentes en los adolescentes; y, e) identificar los niveles de motivación de logro académico en los adolescentes.

Por lo tanto, el presente estudio se justifica por conveniencia, pues los hallazgos permitieron identificar la relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico, permitiendo al investigador comprender mejor cómo estas variables desarrollan una dependencia que representa un obstáculo significativo para que los adolescentes puedan alcanzar sus metas académicas; además, se justifica por relevancia social, pues los resultados son trascendentes no solo para la población objetivo, sino también para los profesionales de la salud mental y disciplinas afines, que pueden utilizar la información para orientar propuestas y acciones destinadas a resolver la problemática identificada.

Del mismo modo, las implicancias prácticas del estudio lo justifican porque los resultados han permitido comprobar las hipótesis formuladas, y así contribuir con la Psicología y la ciencia en el proceso. En cuanto al valor teórico, la investigación aporta evidencias científicas que permiten llenar el vacío investigativo, ya que, a la fecha, no se tenían informes sobre el vínculo entre las variables investigadas a nivel local. Finalmente, como utilidad metodológica, pues ha permitido revisar las propiedades psicométricas de los instrumentos; y al mismo tiempo, sienta un precedente para futuras investigaciones encaminadas a profundizar en la comprensión de las variables a partir de diversos diseños metodológicos.

Revisión de literatura

Antecedentes internacionales

Cabrera (2022), para investigar la relación realiza entre esquemas desadaptativos y factores escolares en adolescentes realizó una investigación en Colombia, cuyo diseño metodológico fue no experimental, relacional y transversal; la muestra lo conformaron 63 adolescentes de entre 14 y 17 años, a quienes se les aplicó el cuestionario de esquemas de Young y ficha de valoración escolar como instrumentos de recolección de datos. Las principales conclusiones indicaron una asociación inversa entre los esquemas desadaptativos y el rendimiento escolar; asimismo, el esquema autosacrificio correlaciona con el factor repetir el año escolar; también prevalece el esquema inhibición emocional. En consecuencia, se determinó que el éxito o fracaso académico de los adolescentes esta influido por la prevalencia de esquemas inadaptados.

En su estudio estadounidense, Yau et al. (2021) trataron de determinar la relación entre motivación de logro, rendimiento académico y apoyo parental. A 220 participantes de entre 14 y 18 años, a quienes se les proporcionaron herramientas de recogida de datos, una escala de motivación de logro, escala de apoyo parental y lista de cotejo de rendimiento académico. El diseño fue no experimental, asociativo y cuantitativo. Los principales hallazgos indicaron que la motivación de logro, rendimiento académico y apoyo parental están directa y significativamente correlacionados; asimismo, los niveles de motivación de logro académico están por encima del promedio. Esto permitió concluir que, aquellos estudiantes que perciben mayor apoyo parental suelen estar más motivados para la consecución de metas académicas y alcanzar un mejor rendimiento.

En una investigación realizada en Estados Unidos, Balaban y Bilge (2020) se propusieron determinar la relación entre esquemas desadaptativos y trastornos psicológicos en adolescentes. El diseño del estudio fue no experimental, correlacional y cuantitativo; y la muestra estuvo compuesta por 412 voluntarios con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron el cuestionario de esquemas de Young y el formulario de trastornos psicológicos para adolescentes. Los principales resultados evidenciaron relación entre constructos, básicamente entre los esquemas desconexión-rechazo, deterioro de autonomía e inhibición, con los trastornos depresión, ansiedad, déficit de atención y pánico. Frente a ello, se concluyó que, una mayor prevalencia

de esquemas desadaptativos predice una mayor incidencia de trastornos psicológicos en adolescentes.

Barreto y Álvarez (2020), en su estudio ejecutado en México, establecieron la relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico en adolescentes. Utilizaron un diseño no experimental, de tipo relacional y enfoque cuantitativo; en el que participaron 302 estudiantes de 15 y 19 años, a quienes se les aplicó los instrumentos de recolección de datos, escala de motivación de logro y registro de rendimiento académico. Los resultados arrojaron que existe relación entre constructos, principalmente entre las categorías interés, esfuerzo, capacidad y satisfacción con las calificaciones y el rendimiento promedio. Por ello, se concluyó que cuanto mayor motivado se encuentre el estudiante con la consecución de metas académicas, mejor rendimiento va a alcanzar a nivel general.

En 2020, Urbiola et al., realizaron un estudio en España sobre esquemas desadaptativos y dependencia emocional en escolares. El estudio utilizó un diseño no experimental, cuantitativo y correlacional. Los participantes en el estudio fueron 1975 escolares, con edades comprendidas entre 15 y 19 años; quienes respondieron a los instrumentos, cuestionario de esquemas de Young y cuestionario de dependencia emocional. Los hallazgos centrales evidenciaron la fuerte correlación entre los esquemas desadaptativos y la dependencia emocional, siendo altamente significativas con los esquemas subyugación, grandiosidad y apego. Por ello, se concluyó que, la prevalencia de esquemas desadaptativos, genera una mayor incidencia de dependencia emocional, que contraviene con el alcance de objetivos a nivel académico en los adolescentes.

En su investigación realizada en España, González y Martín (2019), examinaron la relación entre la motivación de logro académico, lenguaje escrito y rendimiento académico en adolescentes. Utilizaron un diseño metodológico no experimental, relacional y transversal; la muestra estuvo compuesta por 203 participantes de entre 12 y 14 años a los que se les administró la escala de motivación de logro y lista de cotejo para lenguaje escrito y rendimiento. Las conclusiones principales demostraron una relación directa y significativa entre motivación y rendimiento, así como el lenguaje escrito. Frente a ello, se concluyó que, una mayor motivación de logro condiciona un mejor éxito en la comprensión del lenguaje escrito y rendimiento académico en adolescentes.

Antecedentes nacionales

Castellanos et al. (2022), en su estudio realizado en Lima, con el objetivo de determinar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en adolescentes; utilizaron un diseño de investigación no experimental, transversal y relacional con 350 sujetos de entre 16 y 18 años como muestra. El cuestionario de esquemas de Young y el cuestionario de agresividad de Buss y Perry fueron los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Los resultados principales evidenciaron una correlación entre las variables, a excepción de los esquemas inhibición emocional y autosacrificio; así también, el esquema desconfianza-abuso era más prevalente en los hombres que el esquema autosacrificio en las mujeres. Se concluyó que, los esquemas desadaptativos condicionan la agresividad en adolescentes.

En su investigación llevada a cabo en Lima, Ccanto (2022) se propuso examinar la relación entre la motivación de logro de los estudiantes de secundaria y el aprendizaje autónomo; el diseño de estudio fue no experimental, correlacional y transversal; la muestra estuvo conformada por 111 sujetos de entre 16 a 18 años de edad; los instrumentos de recopilación de datos fueron la escala de motivación de logro y un cuestionario de elaboración propia. Los principales resultados demostraron una correlación sustancial y directa entre la mejora de las puntuaciones de aprendizaje y el aumento de la motivación de logro. En consecuencia, se demostró que la motivación de logro es un factor significativo que influye en el aprendizaje de los adolescentes.

Sacsara (2022), realizó un estudio en Ayacucho con el objetivo de determinar la relación entre el estrés académico y la motivación de logro en estudiantes de secundaria. El estudio utilizó un diseño metodológico no experimental, de tipo correlacional y enfoque cuantitativo, con una muestra de 82 estudiantes de 15 y 17 años, siendo los instrumentos de recojo de datos la escala de motivación de logro y el inventario de estrés académico Sisco. Los resultados permitieron evidenciar que, a nivel general, no existe relación entre variables; sin embargo, niveles bajos de aspiraciones hacia el logro, se asocian con altos puntajes de estrés; asimismo, en los adolescentes predominan los niveles altos (65.3%) de motivación de logro académico.

En Lima, Duran (2021) realizó una investigación con 222 voluntarios de entre 14 y 16 años para examinar la relación entre motivación de logro y autoconcepto académico; el

diseño del estudio fue no experimental, transversal y correlacional; y los instrumentos empleados para de recopilación de datos fueron la escala de motivación de logro y el inventario de autoconcepto escolar. Los principales hallazgos permitieron concluir que el autoconcepto académico y la motivación de logro académico están directa y significativamente correlacionados, de esta manera los estudiantes suelen mostrar altos niveles de motivación de logro. A la luz de esto, se determinó que la motivación favorece el autoconcepto académico, y en suma contribuye con el éxito en los escolares.

León (2021), desarrolló su indagación en Arequipa con el objetivo de establecer una conexión entre esquemas desadaptativos y violencia en adolescentes; para ello, se empleó un diseño metodológico no experimental, transversal y correlacional, con 138 participantes de entre 15 y 19 años que completaron el Cuestionario de esquemas de Young e inventario de violencia en las relaciones de pareja adolescentes de Wolfe. Los resultados centrales mostraron la relación directa entre las variables, tanto para la víctima, como para el agresor; además, se demostró la prevalencia de los esquemas privación emocional, autosacrificio y desconfianza-abuso. Se concluyó que, una mayor frecuencia de esquemas desadaptativos, conduce a una mayor prevalencia de índices de violencia en la relación de pareja de los adolescentes.

Gómez (2020), realizó un estudio en Arequipa con el fin de identificar la asociación entre esquemas desadaptativos tempranos y dependencia emocional en adolescentes de secundaria; el diseño metodológico fue no experimental, de tipo correlacional y transversal; en la que participaron 125 estudiantes de entre 15 y 17 años. Se administraron a los participantes los cuestionarios de esquemas desadaptativos de Young y cuestionario de dependencia emocional de Lenon y Londoño. Los resultados primarios evidenciaron que existe conexión entre los esquemas abandono, privación emocional, estándares inflexibles, grandiosidad, insuficiente autocontrol y dependencia emocional; también, predominan patrones de desconfianza-abuso, estándares inflexibles, privación emocional e inhibición emocional. En consecuencia, se determinó que, la dependencia emocional en los adolescentes está influida por la frecuencia de los esquemas desadaptativos tempranos.

En su análisis desarrollado en Chiclayo, Fernández (2019) buscó comprobar la vinculación entre expectativas de los adolescentes respecto al consumo de alcohol y los esquemas desadaptativos. El diseño metodológico fue no experimental, correlacional y

cuantitativo; la muestra estuvo conformada por 320 personas entre 14 y 17 años; las herramientas de recopilación de datos fueron el cuestionario de esquemas de Young y el cuestionario CEA-A de Pillati. Los principales resultados demostraron la correlación directa entre los esquemas vulnerabilidad y autosacrificio con mayores expectativas hacia el consumo de alcohol; asimismo, predominan los esquemas desconfianza y privación. En tal sentido, se concluyó que, a mayores esquemas desadaptativos, supone mayor incidencia para el consumo de alcohol en adolescentes.

Bases teóricas

Esquemas desadaptativos

Los esquemas son definidos como patrones cognitivos, prevalentemente constantes, cuya función tiene que ver con codificar y diferenciar los distintos estímulos sociales, suelen mantenerse en el tiempo, y pueden activarse por experiencias que evocan situaciones tempranas del desarrollo, y que han quedado interiorizadas por el sujeto, a lo largo de su desarrollo (Young, et al., 2013).

Los esquemas desadaptativos se definen como patrones cognitivos distorsionados, que condicionan, de forma negativa, las emociones y acciones de los sujetos y se caracteriza por ser aceptados como verdades a priori, que se inmortalizan, suelen resistir al cambio, son disfuncionales, pueden ser reactivados por experiencias sociales, y condicionan el comportamiento del individuo hacia tendencias adversas para el desarrollo (Young, 2006).

Teóricamente, los esquemas desadaptativos sientan sus bases en la Terapia de Esquemas, formulada y fundamentada por Young et al. (2013), que plantea que, los esquemas se derivan de la secuencia entre las experiencias tempranas y las necesidades emocionales en la infancia. Por lo tanto, las experiencias tempranas están moldeadas por las interacciones primarias, que comienzan en el núcleo familiar y continúan a través de las conexiones en la escuela y con los grupos sociales, mientras que las necesidades emocionales se definen de la siguiente manera: afecto, autonomía e identidad, espontaneidad, límites, libertad para la expresión emocional, actividades lúdicas y autocontrol. Es imperativo que se satisfagan las necesidades fundamentales para que estas experiencias, que tienen propensión a perdurar, adquieran valores positivos (Álvarez & Pedreira, 2000).

En lo que respecta a los esquemas desadaptativos, la secuencia entre las necesidades emocionales infantiles y las experiencias tempranas aparentemente ha fallado, encontrándose rasgos negativos de ambas o no se han cubierto adecuadamente (Álvarez y Pedreira, 2000). Esencialmente, los procesos familiares disfuncionales resultan en la pérdida de la capacidad de satisfacer necesidades emocionales; y por tanto son internalizadas por el individuo como experiencias tempranas poco saludables; los mismos que influyen en la forma de pensar y sentir y al mismo tiempo en la formación de modelos de personalidad y comportamientos sociales (Young et al., 2013).

Según los postulados de Young (2006), los esquemas desadaptativos tempranos tienen las siguientes dimensiones. La dimensión de desconexión y rechazo incluye los siguientes esquemas: privación emocional, que tiene que ver con creencias irracionales asociadas a la falta de necesidad de apoyo emocional; es decir, el adolescente cree que no necesita apoyo, cuidado, empatía y protección; y por ello suele mostrar falta de atención, afecto, compañía, comprensión, escucha, tolerancia, fortaleza y guía (Rodríguez, 2009); el esquema de abandono/inestabilidad, que evalúa creencias frente a una visión a la que las personas que rodean al adolescente no pueden brindarle un apoyo confiable y estable; como resultado, se vincula con la ansiedad y angustia, trastorno límite de la personalidad y los trastornos alimenticios (Mate, 2018); asimismo, el esquema de desconfianza/abuso, que tiene que ver con creencias en las que el adolescente suele esperar que las personas de su entorno se aprovechen de él o le hagan daño; por tanto, se asocia con dependencia emocional y trastornos emocionales (Sánchez et al. 2019).

Las dimensiones de bajo desempeño y autonomía incluyen el proyecto de la vulnerabilidad, que evalúa las creencias de los adolescentes donde esperan tener experiencias negativas que salen de su control; estos incluyen desastres emocionales, médicos y sociales; por tanto, se asocia con la ansiedad frecuente que acompaña a los episodios de preocupación (Mate, 2018); y el esquema entrampamiento tiene que ver con un sentimiento de cercanía emocional y conexión con algunas personas, que forman el vínculo social del adolescente y limitan el logro de la independencia; por tanto, suele asociarse a dependencia emocional y agresión (Young et al., 2013). En la dimensión tendencia hacia el otro incluye el esquema de autosacrificio, que refuerza creencias según las cuales el adolescente prefiere satisfacer las necesidades de los demás y descuida las propias; por ende,

suele asociarse a muchas necesidades insatisfechas y se relaciona a dependencia emocional (Roediger & Dieckmann, 2012).

La dimensión límites insuficientes incluye el esquema grandiosidad, que refuerzan creencias irracionales que hacen creer al sujeto que es superior a los demás y por tal razón tiene derechos y privilegios que otros deben seguir; las investigaciones han demostrado que esto está relacionado con la dependencia emocional y tolerancia a la violencia e irritabilidad (Mate, 2018); de igual forma, el esquema insuficiente autocontrol, que hace referencia a la pérdida de control emocional y actitudinal, suele caracterizarse por signos de impulsividad, falta de autodisciplina y problemas de convivencia, en la imposición de las propias ideas y en el ejercicio del control sobre los demás; por tanto, se asocia con la impulsividad, problemas para aceptar normas y reglas y para asumir un sentido de autoridad (Young et al., 2013).

Finalmente, la dimensión sobrevigilancia e inhibición incluye patrones de inhibición emocional, que implican contención emocional a través de acciones para evitar la espontaneidad con el fin de proyectar una imagen positiva y de autocontrol; por tanto, se relaciona con problemas de juego, agresividad y personalidad evitativa (Oldham, 2008); estándares inflexibles I/autoexigencias, que tienen que ver con mantener sesgos cognitivos encaminados a encontrar patrones de alto funcionamiento en diferentes áreas que le permitan sobresalir; y estándares inflexibles II/perfeccionismo, que implica mantener ideas encaminadas a alcanzar la perfección y permitir que el adolescente destaque y sea reconocido; por tal razón, se asocia con problemas de conducta y agresividad, así como con trastorno de personalidad obsesivo compulsivo (Vera, 2020).

Motivación de logro académico

Conocida como los procesos internos que activan, controlan y sostienen la conducta, la motivación es uno de los principales postulados de la psicología (Galván, 2008). Con el pasar de los años, distintas corrientes han intentado definir la motivación desde diferentes perspectivas, siendo el enfoque cognitivo el que mejores aportaciones ha contribuido hasta el momento, basándose fundamentalmente en la propuesta de McClelland (1992).

Desde la perspectiva de Thornberry (2003), la motivación de logro académico se define como una serie de esfuerzos y acciones que guían al individuo a alcanzar un determinado nivel de logro a nivel escolar, que le permita mejorar su desempeño y sobresalir en su propio marco interaccional. Este proceso involucra factores motivacionales intrínsecos

que potencialmente conducen a que el individuo obtenga beneficios personales, destaque de los demás y sea reconocido (McClelland, 1992).

De manera similar, la motivación de logro se refiere a los estímulos utilizados por el sujeto para dirigir acciones para lograr objetivos y/o metas previamente propuestas, de modo que la satisfacción del esfuerzo se logre mediante la consecución de las metas planificadas, dicho en otras palabras, alcanzar el éxito (Rublo, 1984).

La motivación de logro es uno de varios tipos de motivación (Bolles, 1976), que suele aprenderse a través de la interacción, cuyo propósito está orientado a dirigir los esfuerzos y actitudes del sujeto para lograr un desempeño exitoso logrando que se diferencie del resto (Castillo et al., 2003); de esta manera, si la motivación para alcanzar el éxito es mayor que la motivación para prevenir el fracaso, la conducta será constante y persistente (Weiner, 1985). Según Bruner et al. (2003) estos dos elementos motivadores para los estudiantes suelen formar un ciclo y prevalecen en la población estudiantil en un mayor o menor grado.

Dado que la motivación de logro es una de las variables más influyentes para el éxito o fracaso del estudiante, y está estrechamente ligada tanto al rendimiento académico como a la autorregulación, adquiere importancia en el ámbito de la educación; por ende, en valores con tendencias altas, contribuye al éxito académico de los escolares, en el sentido de una orientación positiva de las tareas (Lamas, 2008).

Teóricamente, la motivación para el éxito académico se explica con base en la teoría cognitiva de McClelland (1992), la cual, si bien la propuesta original se centró en las organizaciones, se ha extendido al área educativa por su importancia y aplicabilidad en este escenario. Según éste postulado, afirma que hay tres componentes que influyen en la motivación del rendimiento académico: las diferencias individuales, las expectativas de éxito y el valor incentivador de los resultados (Arias, 2019).

En este sentido, las diferencias individuales en la teoría cognitiva de la motivación por el logro académico dependen de la comprensión por parte del sujeto de las razones y motivos que lo llevan a alcanzar resultados (McClelland, 1992). Estas motivaciones personales consisten en patrones fijos e inconscientes que se han ido estableciendo en las primeras etapas del desarrollo y son moldeadas por experiencias sociales (Barberá, 1995). Aunque la investigación durante un largo período de tiempo, ha logrado introducir modelos conscientes al factor diferencias individuales, reconociendo al mismo tiempo sus propias capacidades y controlando los resultados, suelen tener objetividad y resultan sencillos de

valorar (Covington, 2000). En resumen, las diferencias individuales pueden ser conscientes o inconscientes, persistir en el tiempo o surgir a través de experiencias que lleven al sujeto al éxito; por ello, es necesario hacer énfasis que el estudiante que cognitivamente tiene mejores motivos por alcanzar metas, conseguirá el éxito (Bruner et al., 2003).

Las expectativas de éxito tienen que ver con juicios valorativos que el sujeto realiza respecto de la posibilidad de alcanzar un logro; donde intervienen la suma de tareas que estaban encaminadas a ese fin (McCelland, 1992). También está influido por valoraciones objetivas de elementos normativos sociales que pueden condicionar en las acciones del sujeto (Barberá, 1995). En este factor, son relevantes los procesos de valoración respecto del nivel de dificultad de una determinada tarea, pero también el nivel de confianza del adolescente en sí mismo (Covington, 2000). Las investigaciones han demostrado que las expectativas de éxito en realidad están asociadas con el propósito y el esfuerzo para terminar una tarea que contribuye al éxito (Castillo et al., 2003).

El tercer factor, el valor del incentivo, tiene que ver con el nivel de mérito que la persona le otorga al logro del resultado, es decir, el grado en el que cree importante llevar a cabo un esfuerzo para efectuar tareas (McCelland, 1992). Las primeras propuestas, se centraron únicamente en el valor del desafío que presentaba una tarea particular percibida como difícil; sin embargo, se incluyeron en este factor otros elementos, entre ellos, la importancia que la persona le otorga al resultado que puede alcanzar al realizar una determinada tarea y cuyo valor se basa en el desarrollo paulatino o la vida misma del sujeto (Castillo et al., 2003).

Cada uno de estos factores no es mutuamente excluyente, pero juntos definen la motivación de logro (McCelland, 1992). En el área educativa, la motivación por el logro se centra en la realización de actividades que conduzcan al éxito académico (Lamas, 2008). Los factores anteriores se unen para formar una motivación intrínseca activado por una pulsión cognitiva que se centra en el deseo del estudiante y se añade al conjunto de sentimientos resultantes, tal como un estado de satisfacción (Tirado et al., 2013). Las teorías clásicas de la motivación para el logro sugieren que además de los aspectos cognitivos del esfuerzo humano, también se debe prestar atención a los aspectos afectivos; ya que, ambos aspectos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y así determinan su éxito (Aria, 2019).

En la propuesta de Thornberry (2003), la motivación para el logro se explica mediante la teoría cognitiva y se divide en las siguientes dimensiones: acciones orientadas

al logro, que se refieren a un conjunto de conductas que realiza el sujeto para llevar a cabo determinadas tareas que le permitan alcanzar sus objetivos académicos; y que están condicionadas por características individuales, desarrollo cognitivo, motivación para el esfuerzo, determinantes de personalidad y aspectos de interacción del estudiante; asimismo, en la dimensión aspiraciones de logro, se refiere a aquellas expectativas, deseos, intenciones y estímulos cognitivos para alcanzar el objetivo de cumplir con las propuestas propias del nivel educativo dado el esfuerzo involucrado; por último, en la dimensión de pensamientos orientados al logro, nos referimos a la serie de procesos cognitivos que guían al sujeto a pensar en el futuro, y que, por tanto le llevan a planificar mentalmente cómo desarrollar tareas que le conduzcan al éxito; y que estará condicionado por factores afectivos, emocionales, de creencias y ambientales.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

El estudio utiliza un diseño no experimental, que consiste en valorar fenómenos sin incurrir en la manipulación de las variables. De esta manera, se hizo todo lo posible para evitar la modificación de las variables durante el proceso de exploración. El tipo de estudio corresponde a una investigación relacional (Hernández et al., 2014); pues se ha logrado determinar la asociación entre las variables esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en adolescentes.

Participantes

En la presente investigación, participaron 256 adolescentes de ambos sexos (117 varones y 79 mujeres), con edades comprendidas entre 16 y 18 años, matriculados en el quinto grado de secundaria de una institución pública, durante el año lectivo 2022. Se tuvo en cuenta el muestreo no probabilístico por conveniencia para crear la muestra de participantes, mediante el cual, fueron seleccionados únicamente los estudiantes de quinto grado.

Se consideró como criterio de inclusión aquellos adolescentes que estuvieron cursando el quinto grado de secundaria, que asintieron voluntaria y libremente en participar tras recibir el consentimiento informado de sus padres; y aquellos que respondieron a la totalidad de reactivos de los instrumentos de recojo de datos. Por otro lado, fueron excluidos

los adolescentes que estuvieron presentes durante el recojo de datos; y fueron eliminados los adolescentes que, no completaron el proceso de investigación.

Técnicas e instrumentos

Para el presente estudio, se utilizó como técnica la encuesta, que consiste en la aplicación de instrumentos que contienen preguntas y respuestas preestablecidas (Hernández et al., 2014).

Los instrumentos para la recopilación de datos fueron: 1) Cuestionario de esquemas desadaptativos (Young Schema Questionnaire-3, YSQ-S3); de procedencia estadounidense, fue creado por Young (2006) en su versión más actual; y adaptada en Perú por Chávez (2017); tiene por finalidad valorar los esquemas desadaptativos tempranos que prevalecen en los adolescentes y puede ser aplicada, a partir de 14 años de edad. El cuestionario en su forma breve está compuesto de 45 reactivos, con un tipo de respuesta Likert 6 puntos; presenta una estructura de 5 dimensiones, que valoran 11 esquemas desadaptativos.

La validez de constructo del YSQ-S3, en su original, fue determinada mediante análisis factorial exploratorio que evidenció una estructura de 11 factores que representan el 58.98% de la varianza total; y el análisis factorial confirmatorio permitió ratificar la estructura ($X^2=46.352$; $p<.000$; CFI= .889; RMSEA=.005); asimismo, el análisis de consistencia interna por correlación ítem-test corregido permitió evidenciar valores aceptables que oscilaron entre .44 y .83 (Young, 2006). Durante la adaptación, la validez de contenido fue determinada mediante criterio de juicio de expertos, cuyas valoraciones fueron altamente coincidentes ($V. de Ak>.75$); asimismo, el análisis factorial exploratorio comprobó los 11 factores de primer orden, que corresponden a los esquemas propuestos en el modelo teórico, y el análisis factorial confirmatorio evidenció la estructura final ($X^2=1.68$; $p<.001$; CFI=.908; RMSEA=.033); por tanto, el instrumento es válido (Chávez, 2017).

La confiabilidad para la versión original del YSQ-S3, fue determinada a través del coeficiente alfa de Cronbach, habiéndose encontrado valores $\alpha>.79$ para cada una de los factores (Young, 2006). En la adaptación, se calcularon mediante coeficiente McDonald's, habiéndose encontrado valores $\omega>.7$; por tanto, el cuestionario es fiable (Chávez, 2017).

Asimismo, se utilizó el instrumento Escala de Motivación de Logro Académico (MLA), que fuera elaborada por Thornberry (2003) en Lima. Es una prueba que está compuesta de 25 reactivos, presenta un tipo de respuesta Likert de 3 puntos, que tiene como finalidad medir la motivación de logro académico en estudiantes de los últimos años de secundaria. Para la calificación se suman los ítems de forma directa.

La validez de contenido del MLA fue determinada mediante criterios de juicio de expertos, en la que participaron 8 expertos, cuyas valoraciones derivaron en la inclusión de los reactivos ($V. AK > .8$); asimismo, el análisis factorial permitió evidenciar la distribución y ajuste de los reactivos en 3 factores de primer orden, que representan el 44.2% de la varianza total del instrumento, y que coincide con el modelo teórico propuesto. La confiabilidad fue determinada mediante coeficiente alfa de Cronbach, habiéndose obtenido un valor $\alpha = .82$ para la escala general (Thornberry, 2002).

Procedimientos

En el presente análisis científico, se tuvo en cuenta los procesos siguientes. En la primera etapa, se gestionó los permisos interinstitucionales necesarios, y se calendarizó las actividades de recojo de datos. También, se preparó los medios y materiales, entre ellos, asentimiento y consentimiento informado, ficha sociodemográfica y los dos instrumentos anteriormente detallados.

En la segunda fase, se gestionó el consentimiento de los padres de familia, para proceder con el recojo de datos; además, se solicitó la participación de los estudiantes, quienes fueron invitados previa información de los alcances y procesos propios del estudio. Tras establecer los tiempos y ambientes necesarios, pasamos por fin a aplicar los instrumentos. Durante este proceso, se controló la interferencia de variables extrañas que pudieran condicionar el recojo objetivo de información; y se despejó dudas respecto de la forma de responder a los instrumentos.

Aspectos éticos

El Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo concedió la aprobación preliminar para el presente proyecto.

Así también, se consideró el derecho de propiedad intelectual, habiendo citado y referenciado toda la información científica consultada; la misma que fue corroborada mediante evidencia del índice de similitud, calculada a partir del informe del software Turnitin, donde se alcanzó un valor menor al 30% (ver Anexo D).

Como parte de la investigación, se adhirió a las directrices éticas establecidas por la American Psychological Association (2017), entre ellos, 1) beneficencia y no maleficencia, pues, durante el proceso del estudio se consiguió el máximo provecho, cumpliendo con los fines del estudio, y se evitó causar daños en la integridad de los participantes; 2) respeto por los derechos y dignidad de las personas, es decir, el estudio se desarrolló en un marco de responsabilidad, en el que se informó previamente a los participantes sobre los alcances del estudio, mediante el consentimiento informado (ver Anexo A) y asentimiento informado (ver Anexo B), y se asumió las decisiones voluntarias que de ello derivaron, respecto de acogerse o negarse a participar; 3) justicia, pues, cada uno de los participantes fueron tratados con igualdad de oportunidades; 4) integridad, dado que, los alcances del estudio son presentados acorde a como fueron recopilados, evitando informar falsamente o generar alteración alguna en la información.

Procesamientos y análisis de datos

La información recopilada se introdujo en una hoja de cálculo en el software Microsoft Office Excel 2019. Los datos se ordenaron de acuerdo a una asignación aleatoria de número de participantes, y criterios sociodemográficos. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la operacionalización de las variables. Posteriormente, los datos fueron exportados a la versión 27 del software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), donde utilizamos el coeficiente Kolmogorov-Smirnov (K-S) para determinar la normalidad de los datos, que nos permitió identificar una distribución no normal de los datos ($\text{sig.} > .05$), lo que nos llevó a seleccionar el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

En seguida, se procedió con el análisis descriptivo de cada variable, tomando en consideración distribuciones en frecuencias y porcentajes; asimismo, con el análisis inferencial, para dar cumplimiento con los objetivos relacionales, tomando en consideración un margen de error de 5% al aceptar los índices de correlación. Los hallazgos son presentados en el informe de investigación, analizados y contrastados con la literatura científica y trabajos previos.

Resultados y discusión

Relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académicos

En la Tabla 1 se observa que, existe relación inversa, de magnitud muy baja, entre los esquemas: insuficiente autocontrol ($Rho=-.267$) y perfeccionismo ($Rho=-.218$) y motivación de logro académico; siendo éstas, altamente significativas ($p<.01$); así, a mayor prevalencia de los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo; proporcionalmente, menor motivación de logro académico; por el contrario, a menor incidencia de los esquemas citados; proporcionalmente, mayor motivación de logro académico en los estudiantes. Por otro lado, los esquemas restantes, no correlacionan con la motivación de logro académico ($p<.0$), pues, no se cumple con el criterio de significancia. (ver Tabla 1).

Tabla 1

Prueba de correlación de Spearman entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico

Esquemas desadaptativos	Motivación de logro académico	
	Rho	p
Privación emocional	.074	.236
Abandono/inestabilidad	.047	.453
Desconfianza/abuso	.033	.596
Vulnerabilidad al daño	-.054	.387
Entrampamiento	-.053	.401
Autosacrificio	-.018	.771
Grandiosidad	-.011	.865
Insuficiente autocontrol	-.267	.007
Inhibición emocional	.006	.926
Autoexigencias	-.045	.470
Perfeccionismo	-.218	.000

Nota: la relación es significativa si $p<.05$; y es altamente significativa si $p<.01$

Estos hallazgos permiten aceptar la hipótesis de investigación, que afirma la relación. Asimismo, se sustentan en los fundamentos teóricos de ambas variables. Tal es así que, respecto de los esquemas desadaptativos, Young et al (2003) sostiene que, estos se forman a partir de una secuencia entre necesidades emocionales y experiencias tempranas, incluyendo interacciones en el entorno escolar; ejerciendo una condicionante entre ambos escenarios. Asimismo, en referencia a la motivación de logro académico, McClelland (1992)

hace énfasis en el contenido cognitivo de la motivación, a partir de tres factores, las diferencias individuales, las expectativas de éxito y el valor de incentivo de los resultados; así, el mantenimiento de la motivación de logro académico, estará estrechamente condicionada por esquemas cognitivos; siendo negativa, en cuanto estos sean desadaptativos y desfavorables para el desarrollo del adolescente.

Los hallazgos también concuerdan con estudios previos. Así, se destacan las evidencias reportadas por Cabrera (2022), quien demostró la relación entre el esquema autosacrificio y una pobre motivación académica; es decir, que cuanto mayor sea la prevalencia de esquemas desadaptativos, menor será la motivación por cumplir satisfactoriamente con las metas a nivel académico; del mismo modo, Castellanos et al (2022), quienes demostraron que, los esquemas desadaptativos condicionan conductas de agresividad en adolescentes, las mismas que contraviene con la motivación de logro, principalmente, durante la adolescencia.

Desde una perspectiva personal, considero que, la incidencia de cogniciones desadaptativas tempranas, condiciona el desarrollo apropiado de los adolescentes, alejándolos de sus propósitos, entre los que se destacan, la motivación por alcanzar objetivos a nivel académico.

Relación entre esquemas desadaptativos y la dimensión acciones orientadas al logro

En la Tabla 2 se aprecia que, existe relación negativa, de magnitud muy baja, entre los esquemas insuficiente autocontrol ($Rho = -.246$) y perfeccionismo ($Rho = -.256$) y acciones orientadas al logro; siendo estas, significativas ($p < .05$); esto quiere decir que, a mayor prevalencia de los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo, proporcionalmente, menores acciones orientadas al logro; en cambio, a menor incidencia de dichos esquemas, mayores acciones orientadas al logro en estudiantes. Por otro lado, los esquemas restantes no cumplen con el criterio de significancia, puesto que, no correlacionan con las acciones orientadas al logro ($p < .05$) (ver Tabla 2).

Tabla 2***Prueba de correlación de Spearman entre esquemas desadaptativos y acciones orientadas al logro***

Esquemas desadaptativos	Acciones orientadas al logro	
	Rho	P
Privación emocional	.074	.239
Abandono/inestabilidad	.027	.668
Desconfianza/abuso	.020	.745
Vulnerabilidad al daño	-.031	.624
Entrampamiento	-.009	.888
Autosacrificio	.017	.792
Grandiosidad	.000	.998
Insuficiente autocontrol	-.246	.019
Inhibición emocional	-.024	.701
Autoexigencias	-.043	.497
Perfeccionismo	-.256	.013

Nota: la relación es significativa si $p < .05$; y es altamente significativa si $p < .01$

Estos resultados, permiten aceptar la hipótesis de investigación; y de igual forma que, en los resultados generales, concuerdan con los fundamentos teóricos que sustentan los esquemas desadaptativos y la motivación de logro académico, anteriormente detalladas. Asimismo, estos resultados siguen la misma línea de otros estudios previos. Tal es así que, Yau et al. (2021), demostraron que, la motivación de logro se asocia con apoyo parental, el cual, se constituye en una experiencia previa, que bien podría condicionar los esquemas. A su vez, Urbiola et al. (2020), quienes evidenciaron que, los esquemas desadaptativos están relacionados con dependencia emocional, factor negativo en cuanto al alcance de logros académicos.

Del mismo modo, los resultados presentados siguen la misma línea de antecedentes nacionales. Conviene resaltar los hallazgos de León (2021), quien demostró que, los esquemas desadaptativos en adolescentes condicionan actos violentos, que es un factor adverso a la motivación. También, Sacsara (2022), que encontró que, la motivación de logro disminuye por el estrés, derivado de la no consecución de logros académicos. Considero que, las acciones orientadas al logro, se verán condicionadas, a partir del conjunto de cogniciones que prevalecen en los adolescentes; incluyendo aquellas que suelen caracterizarse por ser desadaptativas, en cuyo caso, dicha condición sería negativa.

Relación entre esquemas desadaptativos y la dimensión aspiraciones de logro

En la Tabla 3 se observa que, existe relación inversa, de magnitud muy baja, entre los esquemas insuficiente autocontrol ($Rho=-.235$) y perfeccionismo ($Rho=-.204$) y aspiraciones de logro; siendo estas, altamente significativas ($p<.05$); esto quiere decir que, a mayor prevalencia de los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo; proporcionalmente, menores aspiraciones de logro; en contraste, a menor incidencia de los esquemas mencionadas; proporcionalmente, mayores aspiraciones de logro. Sin embargo, los esquemas restantes, no cumplen con el criterio de significancia, ya que, no se relacionan con aspiraciones de logro ($p<.05$) (ver Tabla 3).

Tabla 3

Prueba de correlación de Spearman entre esquemas desadaptativos y aspiraciones de logro

Esquemas desadaptativos	Aspiraciones de logro	
	Rho	P
Privación emocional	.045	.478
Abandono/inestabilidad	.057	.365
Desconfianza/abuso	.061	.333
Vulnerabilidad al daño	-.053	.403
Entrampamiento	-.089	.155
Autosacrificio	-.046	.462
Grandiosidad	-.027	.664
Insuficiente autocontrol	-.236	.009
Inhibición emocional	.035	.575
Autoexigencias	-.048	.444
Perfeccionismo	-.204	.001

Nota: la relación es significativa si $p<.05$; y es altamente significativa si $p<.01$

Estas evidencias alcanzadas permiten aceptar la hipótesis de investigación. Y, del mismo modo, se sustentan en los modelos teóricos de ambas variables, que permiten inferir la relación, y que fueran detalladas con antelación. Los resultados presentados siguen la misma línea de otras investigaciones. Así, Balaban y Bilde (2020), encontraron que, los esquemas desadaptativos están relacionados con trastornos emocionales, que condicionan negativamente la adquisición de competencias académicas. Asimismo, González y Martín (2019), quienes evidenciaron la dependencia entre el rendimiento escolar en adolescentes y

la motivación de logro académico, por cuanto, se infiere que, esto dependerá de aspiraciones de logro y un desempeño adecuado.

Así también, concuerdan con estudios nacionales; entre ellos, Gómez (2020), quien demostró la asociación entre esquemas desadaptativos y dependencia emocional; que resultan contraproducentes con las aspiraciones de logro. Además, en el estudio de Duran (2021), demostró la relación entre el autoconcepto académico y la motivación de logro, que está ligada con el desarrollo de habilidades que apoyan la motivación.

Relación entre esquemas desadaptativos y la dimensión pensamientos orientadas al logro

En la Tabla 4 se observa que, existe relación negativa, de magnitud muy baja, entre los esquemas insuficiente autocontrol ($Rho=-.299$) y perfeccionismo ($Rho=-.288$) y pensamientos orientados al logro; siendo estas, altamente significativas ($p<.05$); esto quiere decir que, a mayor prevalencia de los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo; proporcionalmente, menores pensamientos orientados al logro; por el contrario, a menor incidencia de los mencionados esquemas; mayor pensamientos orientados al logro. Por otro lado, los esquemas restantes, no correlacionan con aspiraciones de logro ($p<.05$), ya que, no cumplen con el criterio de significancia (ver Tabla 4).

Tabla 4

Prueba de correlación de Spearman entre esquemas desadaptativos y la dimensión pensamientos orientados al logro

Esquemas desadaptativos	Pensamientos orientados al logro	
	Rho	p
Privación emocional	001	.992
Abandono/inestabilidad	007	.913
Desconfianza/abuso	-.028	.658
Vulnerabilidad al daño	-.081	.196
Entrampamiento	-.063	.312
Autosacrificio	-.057	.361
Grandiosidad	-.034	.584
Insuficiente autocontrol	-.299	.006
Inhibición emocional	012	.851
Autoexigencias	-.005	.935
Perfeccionismo	-.288	.003

Nota: la relación es significativa si $p<.05$; y es altamente significativa si $p<.01$

Estos hallazgos permiten aceptar la hipótesis de investigación; y, al mismo tiempo, concuerdan con los sustentos teóricos de las variables, que permiten inferir la existencia de relación. Al contrastar con estudios previos, se afirma que, los resultados alcanzados siguen la misma línea. Tal es así que, Balaban y Bilde (2020), encontraron que, los esquemas desadaptativos se asocian con, ansiedad y déficit de atención; que resultan contraproducentes con los pensamientos orientados al logro. De forma similar, los hallazgos de Barreto y Álvarez (2020), sugieren que , la motivación de logro, está estrechamente relacionada con el rendimiento académico; para lo cual, es pertinente la ausencia de otros trastornos.

En lo que concierne a estudios nacionales, Ccanto (2022), evidenció la asociación entre motivación de logro y adquisición de competencias académicas; asimismo, Fernández (2019), quien demostró que, los esquemas desadaptativos están relacionados con expectativas hacia el consumo de alcohol, que serían contrarias a enfocar los pensamientos en el logro académico en adolescentes.

Esquemas desadaptativos prevalentes en los adolescentes

En la Tabla 5 se observa que, en los varones, predominan los esquemas desadaptativos insuficiente autocontrol (23.9%), grandiosidad (16.2%) y perfeccionismo (15.4%); mientras que, en las mujeres, prevalecen los esquemas, perfeccionismo (22.8%), autoexigencias (17.7%), e insuficiente autocontrol (15.2%) (ver Tabla 5).

Tabla 5

Distribución porcentual de los esquemas desadaptativos

Esquemas desadaptativos	Varones		Mujeres	
	f	%	f	%
Privación emocional	3	2.6	2	2.5
Abandono/inestabilidad	3	2.6	4	5.1
Desconfianza/abuso	4	3.4	3	3.8
Vulnerabilidad al daño	8	6.8	4	5.1
Entrampamiento	8	6.8	2	2.5
Autosacrificio	4	3.4	6	7.6
Grandiosidad	19	16.2	8	10.1
Insuficiente autocontrol	28	23.9	12	15.2
Inhibición emocional	10	8.5	6	7.6
Autoexigencias	12	10.3	14	17.7
Perfeccionismo	18	15.4	18	22.8
Total	117	100.0	79	100.0

Identificación de los niveles de motivación de logro académico en los adolescentes

En la Tabla 6 se aprecia que, en los varones predominan los niveles moderados de motivación de logro (44.4%); mientras que, en las mujeres, prevalecen los niveles altos (54.4%). A partir del cual, se infiere que son las mujeres las que presentan mayores actitudes, aspiraciones y pensamientos relacionados con el logro académico (ver Tabla 6).

Tabla 6

Distribución porcentual de los niveles de motivación de logro académico

Niveles	Varones		Mujeres	
	f	%	f	%
Alta motivación	38	32.5	43	54.4
Moderada motivación	52	44.4	20	25.3
Baja motivación	27	23.1	16	20.3
Total	117	100.0	79	100.0

Conclusiones

Se determinó que, existe relación inversa y altamente significativa entre los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo, con la motivación de logro académico.

Se estableció la relación negativa y significativa entre los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo, y las acciones orientadas al logro.

Se estableció la relación inversa y altamente significativa entre los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo, y las aspiraciones de logro.

Se estableció la relación negativa y altamente significativa entre los esquemas insuficiente autocontrol y perfeccionismo, y los pensamientos orientados al logro.

Se identificó que, en los varones predominan los esquemas insuficiente autocontrol, grandiosidad y perfeccionismo; y en las mujeres, los esquemas, perfeccionismo, autoexigencias e insuficiente autocontrol.

Se identificó que, en los varones predominan los niveles moderados de motivación de logro académico; mientras que, en las mujeres, los niveles altos.

Recomendaciones

A los estudiantes, participar de programas psicoeducativos dirigidos a fomentar esquemas cognitivos flexibles y la motivación de logro académico.

A los docentes, promover la motivación de logro académico en los adolescentes, a través de tareas académicas concretas, que les induzca a cumplir sus objetivos.

A investigadores, profundizar en el abordaje de los esquemas desadaptativos y la motivación de logro, desde otras perspectivas metodológicas, como el caso de los estudios predictivos o explicativos.

Referencias

- Alba, J. & Calvete, E. (2020). Bidirectional relationships between stress, depressive symptoms, and cognitive vulnerabilities in adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 38*(2), 450-464. <https://doi.org/10.1521/jscp.2019.38.2.87>
- Álvarez, L. & Pedreira, J. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social, 120*, 69-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=815783>
- Arias, W. (2019). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 10*(10), 159-178. <https://doi.org/10.34236/rpie.v10i10.78>
- Balaban, G. & Bilde, Y. (2020). The psychological disorders and early maladaptive schemas in adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(6), 600-622. <http://www.anadolupsikiyatri.net/>
- Barberá, E. (1995). Establecimiento de metas en la conducta motivada: Perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología, 16*(3), 103-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=68515>
- Barreto, F. & Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 2*(1), 73-83. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91>

- Bolles, R. (1976). *Teoría de la motivación. Investigación experimental y evaluación*. México: Trillas.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (2003). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Cabrera, G. (2022). Esquemas Cognitivos Disfuncionales en Adolescentes de 14 a 17 años en un Contexto Escolar en Armenia Quindío. *Tempus Psicológico*, 5(1), 12-32. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.1.4369.2022>
- Calvete, E. (2021). Cuestionario de esquemas de Young: adaptación para adolescentes y jóvenes españoles. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3), 219-229. <https://doi.org/10.5944/rppc.29013>
- Castellanos, Y., Salvatierra, N. & Manrique, C. (2022). Esquemas desadaptativos y conductas agresivas en adolescentes peruanos. *PsiqueMag*, 11(2), 89-95. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2115>
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1026>
- Chávez, D. (2017). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Esquemas Maladaptativos de Young en adolescentes*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/658>
- Ccanto, M. (2022). *Motivación de logro en el aprendizaje autónomo en estudiantes del quinto grado de secundaria, Ate*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79695>
- Condori, J. & Ibarra, J. (2021). *Esquemas maladaptativos tempranos y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en Economía Agraria de Tacna*. [Tesis de Pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/72460>
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement. *Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

- Duran, N. (2021). *Motivación de logro y autoconcepto académico en estudiantes de secundaria en condición de clases remotas*. [Tesis de Pregrado, Universidad Ricardo Palma]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3514>
- Fernández, M. (2019). *Esquemas desadaptativos tempranos y expectativas hacia el consumo de alcohol en adolescentes de una institución educativa estatal de Chiclayo*. [Tesis de Pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/7028>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (30 de marzo de 2022). *Unos 150 millones de niños han perdido más de la mitad de su escolarización presencial durante la pandemia de COVID-19*. <https://news.un.org/es/story/2022/03/1506432>
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.11>
- Gómez, Y. (2020). *Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y dimensiones de dependencia emocional en adolescentes de quinto año de secundaria*. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/11547>
- González, M. & Martín, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- González, M. (2007). *Instrumentos de evaluación Psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica* (6ta ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- León, A. (2021). *Esquemas desadaptativos y violencia durante el noviazgo en adolescentes del distrito de Bustamante y Rivero, Arequipa*. [Tesis de Pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/74991>

- Mate, A. (2018). *Esquemas cognitivos disfuncionales, distorsiones cognitivas y agresión en jóvenes y adolescentes*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46800/>
- McClelland, D. (1992). *Estudios de la motivación humana*. Madrid: Narcea
- Ministerio de Educación (17 de mayo de 2022). *124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia*. <https://bit.ly/3BNVeID>
- Oldham, J. (2008). *Trastornos de la personalidad*. Madrid: Masson.
- Quiza, P. & Salas, J. (2021). *Esquemas maladaptativos tempranos y autoestima en estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria en instituciones educativas particulares de la ciudad de Juliaca*. [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/59776>
- Rodríguez, E. (2009). La Terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *Avances en Psicología*, 17(1), 59-74. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1908>
- Roediger, E. & Dieckmann, E. (2012). Schema therapy: an integrative approach for personality disorders. *Psychother Psychosom Medical Psychology*, 62(4), 142-148. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1304615>
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668390>
- Sacsara, P. (2022). *Estrés y motivación de logro en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ayacucho*. [Tesis de Pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/26443>
- Sánchez, A.; Andrade, P. & Gómez, M. (2019). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 15-21. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.2>

- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216. <https://doi.org/10.26439/persona2003.n006.931>
- Tirado, F., Santos, G. & Tejero, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611004>
- Urbiola, I., Estévez, A., Jáuregui, P., Pérez, M., Londoño, N. & Momeñe, J. (2020). Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos: estudio comparativo entre España y Colombia en relaciones de noviazgo. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.001>
- Vera, A. (2020). *Análisis teórico de la variable esquemas mentales desadaptativos según la teoría de Jeffrey Young*. [Trabajo de investigación, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/8659>
- Wang, L.; Li, M.; Xu, Y. & Yu, C. (2022). Predicting adolescent internet gaming addiction from perceived discrimination, deviant peer affiliation and maladaptive cognitions in the chinese population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 350-362. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063505>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotions. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://psycnet.apa.org/buy/1986-14532-001>
- Yau, P., Cho, Y. Shane, J., Kay, J. & Heckhausen, J. (2021). Parenting and adolescents' academic achievement: the mediating role of goal engagement and disengagement. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 897-909. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-021-02007-0>
- Young, J. (2006). *Young Schema Questionnaire-3*. New York: Cognitive Therapy Center.
- Young, J.; Klosko, J. & Weishaar, M. (2013). *Terapia de Esquemas: guía práctica*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A
- Zambonino, S. (2022). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en la preadolescencia. *Psicodebate*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.18682/pd.v22i1.4993>

Anexos

Anexo A. Operacionalización de las variables

Tabla 7

Operacionalización de la variable esquemas desadaptativos

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Patrones cognitivos distorsionados, que condicionan de forma negativa, las emociones y acciones de los sujetos y se caracteriza por ser aceptados como verdades a priori, que se immortalizan, suelen resistir al cambio, pueden ser reactivados por experiencias sociales (Young, 2006).	Desconexión y rechazo	Privación emocional.	1, 2, 3, 4 y 8.	Intervalo Escala de esquemas desadaptativos de Young
		Abandono/inestabilidad	5, 6, 7, 9, 10 y 11.	
		Desconfianza/abuso	12, 13, 14, 15 y 16.	
	Desempeño y autonomía deficientes	Vulnerabilidad al daño	17, 18, 19 y 20.	
		Entrampamiento	21 y 22.	
	Tendencia hacia el otro	Autosacrificio	23, 24, 25 y 26.	
	Límites insuficientes	Grandiosidad	37, 38 y 39.	
		Insuficiente autocontrol	40, 41, 42, 43, 44 y 45.	
	Sobrevigilancia e inhibición	Inhibición emocional	27, 28 y 29.	
		Autoexigencias	33, 34, 35 y 36.	
Perfeccionismo	30, 31 y 32.			

Tabla 8

Operacionalización de la variable motivación de logro académico

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
La motivación de logro es definida como un conjunto de esfuerzos y acciones que orientan al sujeto a la consecución de algún logro, que le permita mejor su desempeño y sobresalir en su marco de interacción (Thornberry, 2003).	Acciones orientadas al logro	Conductas orientadas al logro.	4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 19, 21, 23 y 25.	Ordinal Bajo: 28 a 60 Medio: 61-105 Alto: 106 a más Escala de motivación de logro académico
		Comportamientos orientados al éxito.		
	Aspiraciones de logro	Deseos de logro Aspiraciones de éxito.	1, 2, 11, 14, 20, 24 y 28.	
Pensamientos orientados al logro	Pensamientos sobre su futuro. Percepciones de metas.	3, 6, 12, 15, 18 y 22.		

Anexo B. Instrumentos de recojo de datos

Edad: _____ Sexo: M F Grado: _____ Fecha: _____

Con quien vive: a) Padres y/o hermanos b) Solo madre y/o hermanos c) Solo padre y/o hermanos
d) Tíos, primos, abuelos e) Otros familiares: _____

Primera Parte

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que una persona podría usar para describirse a sí misma. Por favor, lea cada frase y decide que tan bien te describe. Toma en cuentas las opciones que se muestran:

1	Completamente falso para mí.
2	La mayor parte falso para mí.
3	Ligeramente más verdadero que falso.
4	Moderadamente verdadero para mí.
5	La mayor parte verdadero para mí.
6	Me describe perfectamente.

Nº	Afirmaciones	1	2	3	4	5	6
1	Las personas no han estado presentes para satisfacer mis necesidades emocionales.						
2	Por mucho tiempo de mi vida, nadie ha querido estar estrechamente relacionado a mí y compartir mucho tiempo conmigo.						
3	La mayor parte del tiempo, nadie ha comprendido mis necesidades y sentimientos.						
4	Rara vez he tenido una persona firme que me brinde orientación, cuando estoy inseguro(a) de qué hacer.						
5	Me preocupa que las personas a quienes siento cercanas me abandonen.						
6	Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí, me desespero.						
7	Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto periodo de tiempo.						
8	Es difícil para mí, contar con personas que me apoyen de forma consistente.						
9	Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien que prefieran más.						
10	Necesito tanto a las otras personas que me preocupo al pensar que puedo perderlas.						
11	Me preocupa mucho perder a las personas que me protegen porque me siento indefenso(a) sin ellas.						
12	Si alguien se comporta muy amable conmigo, pienso que esa persona debe estar buscando algo más.						
13	Me es difícil confiar en la gente.						
14	Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.						
15	Generalmente las personas se muestran de manera diferente a lo que son.						
16	Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.						
17	Me preocupa volverme un(a) mendigo(a).						
18	Me preocupa ser atacado(a).						
19	Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar en la ruina.						
20	Me preocupa perder todo mi dinero y volverme un(a) mendigo(a).						
21	Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y problemas de cada uno de nosotros.						

Continuación

1	Completamente falso para mí.
2	La mayor parte falso para mí.
3	Ligeramente más verdadero que falso.
4	Moderadamente verdadero para mí.
5	La mayor parte verdadero para mí.
6	Me describe perfectamente.

22	Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, ocultar detalles íntimos sin sentirnos culpables.						
23	Doy más de lo que recibo a cambio.						
24	Usualmente soy el(la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca.						
25	A pesar de estar muy ocupado(a), siempre puedo encontrar tiempo para otros.						
26	Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.						
27	Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.						
28	Me es difícil ser espontáneo.						
29	Me controlo tanto, que los demás creen que carezco de emociones.						
30	Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.						
31	Tengo que parecer lo mejor, la mayor parte del tiempo.						
32	Es difícil para mí conformarme con lo "suficientemente bueno".						
33	Mis relaciones interpersonales se perjudican porque me exijo mucho.						
34	Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien.						
35	Sacrifico situaciones placenteras por alcanzar mis propios estándares.						
36	Cuando cometo errores, merezco fuertes críticas.						
37	Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que, las contribuciones de los demás.						
38	Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de las otras personas.						
39	Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que es poco el tiempo para dar a la familia.						
40	Me es difícil disciplinarme a mí mismo(a) para completar tareas rutinarias.						
41	Si fallo en conseguir una meta, la abandono.						
42	Es para mí muy difícil sacrificar lo que me gusta para alcanzar una meta a largo plazo.						
43	Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente se me hace imposible perseverar para completarlas.						
44	Se me hace difícil concentrarme en algo por demasiado tiempo.						
45	Es difícil para mí hacer las cosas que no me gustan, aun cuando sé que son por mi bien.						

Continuación

Segunda Parte

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de afirmaciones que tienen que ver con tu forma de pensar, sentir y actuar respecto al ámbito académico. Responde, marcando con una equis (X), según consideres.

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

Anexo C. Consentimiento informado

- Padre de Familia -

Instituciones	: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo – I.E.E. Karl Weiss, Chiclayo
Investigador	: Pablo Valladolid Valladolid
Título	: Esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2022

Señor padre de familia:

A través del presente documento se solicita la participación de su menor hijo/a.

Fines del Estudio:

Se invita a participar del estudio con la finalidad de la relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico; pues estas variables son fundamentales en etapa de la adolescencia.

Procedimientos:

Si usted acepta la participación de su menor hijo/a en este estudio, se le pedirá que responda a las preguntas de 2 cuestionarios, el tiempo estimado de aplicación será de 30 minutos.

Riesgos:

No existen riesgos por participar en este estudio.

Beneficios:

Se le informará a su menor hijo/a de manera personal y confidencial los resultados que se obtengan de los test realizados.

Costos e incentivos

Usted no deberá pagar nada por la participación de su hijo/a en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas serán codificadas usando un número de identificación que garantiza la confidencialidad. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron. Los archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

Uso de la información:

La información una vez procesada será eliminada.

Derechos del participante:

La participación es voluntaria. Su hijo(a) tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio, o llamar a Pablo Valladolid al número: 933 730 908.

Si usted tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo/a ha sido tratado injustamente puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo: comiteetica.medicina@usat.edu.pe

CONSENTIMIENTO

<i>Padre de familia</i>	Investigador
Nombre:	Nombre: Pablo Valladolid Valladolid
DNI:	DNI:
Fecha	Fecha

Anexo D. Asentimiento informado

- Estudiante -

Instituciones	: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo – I.E.E. Karl Weiss, Chiclayo
Investigador	: Pablo Valladolid Valladolid
Título	: Esquemas desadaptativos y motivación de logro académico en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2022

Propósito del estudio:

Se le invita a participar del estudio con la finalidad de determinar la relación entre esquemas desadaptativos y motivación de logro académico; pues estas variables son fundamentales en tu etapa de vida, y al comprenderlas se puede mejorarlas.

Procedimientos:

Si decides participar en este estudio tendrás que responder a dos test de aproximadamente 15 minutos cada uno.

Riesgos:

No existen riesgos por participar en este estudio.

Beneficios:

Se te informará de manera personal y confidencial los resultados que se obtengan de los test realizados.

Costos e incentivos

No deberás pagar por participar en el estudio. Igualmente, no recibirás ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos tu información con códigos y no con nombres. Si los resultados son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de los participantes. Tus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin tu consentimiento.

Uso de la información obtenida:

La información una vez procesada será eliminada.

Derechos del participante:

Si decides participar en el estudio, puedes retirarte de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tienes alguna duda adicional, por favor pregunta al personal del estudio, o llamar a Pablo Valladolid al número: 933 730 908.

Si tienes preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o crees que has sido tratado injustamente puedes contactar al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo: comiteetica.medicina@usat.edu.pe

ASENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo que significa mi participación en el estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Participante	Investigador
Nombre:	Nombre: Pablo Valladolid Valladolid.
DNI:	DNI:
Fecha:	Fecha:
