

**ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS**  
**“CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”**



**AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE**  
**COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS**  
**“CFB”, 2025**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Ciencias Militares**  
**con Mención en Ingeniería**

**Autores:**

**Bach: Jesus Wilfredo Alejandro Grosso Anticona (0009-0009-9819-8855)**

**Bach: Alonso Raúl Gutiérrez Paredes (0009-0000-9663-0872)**

**Docente Asesor:**

**Dr. Zavaleta Ramos Humberto (0000-0003-1024-4124)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**Educación para la paz**

**Lima – Perú**

**2025**

## Grado de similitud






### 20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

#### Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

#### Fuentes principales

- 19%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 10%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

#### Marcas de integridad

##### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.





**ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS**  
**CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI**

**Declaración jurada de autoría**

Los bachilleres **Jesus Wilfredo Alejandro Grosso Anticona** y **Alonso Raul Gutierrez Paredes** del Arma de Comunicaciones, de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, (EMCH “CFB”) identificados con DNI N° 74811226 y N° 74917269 respectivamente, declaramos bajo juramento que:

1. Somos autores de la investigación titulada: **“AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025”**.
2. Que, dicha investigación ha sido íntegramente elaborado por los suscritos y que no existe plagio alguno de ideas, texto, o imagen que corresponda a otra persona, grupo o institución; comprometiéndonos a poner a disposición de la EMCH “CFB”, los documentos que acrediten la autenticidad de la información proporcionada; si esto fuera solicitado por la entidad.
3. En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda, ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión, tanto en los documentos como en la información aportada. Y nos comprometemos a salir en defensa de la EMCH “CFB” ante cualquier reclamo de terceros que al respecto pudiese sobrevenir.
4. Finalmente, reconocemos, para todos los efectos, que la EMCH “CFB” actúa como tercero de buena fe y está exenta de cualquier responsabilidad.

En honor de lo afirmado y ratificado, firmamos la presente declaración jurada de autenticidad.

Chorrillos, 31 de octubre del 2025.

---

Jesus Wilfredo Alejandro Grosso  
Anticona  
DNI: 74811226

---

Alonso Raul Gutierrez Paredes  
DNI: 74917269

## AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA EMCH “CFB”

La autorización para la publicación electrónica en la plataforma del Repositorio Institucional Digital de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" se otorga en conformidad con el Decreto Legislativo N° 822, relativo a la Ley de los Derechos de Autor, la Ley N° 30035 del Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso y el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para la obtención de grados académicos y títulos profesionales RENATI.

### 1. Datos personales

<b>Autor 1:</b> Jesus Wilfredo Alejandro Grosso Anticona	<b>Autor 2:</b> Alonso Raul Gutierrez Paredes
<b>N° DNI:</b> 74811226	<b>N° DNI:</b> 74917269
<b>Teléfono:</b> 975987108	<b>Teléfono:</b> 930912488
<b>Correo-e:</b> jgrossoa@escuelamilitar.edu.pe	<b>Correo-e:</b> agutierrezp@escuelamilitar.edu.pe
<b>ORCID:</b> 0009-0009-9819-8855	<b>ORCID:</b> 0009-0000-9663-0872

### 2. Datos de la obra

<b>Título:</b> AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025
<b>Tipo de obra:</b> Tesis
<b>Asesor 1:</b> Dr. Zavaleta Ramos Humberto
<b>N° DNI:</b> 43903557
<b>ORCID:</b> 0000-0003-1024-4124
<b>Año de publicación:</b> 2025

### 3. Declaraciones

El autor declara que:

- La obra constituye una creación original y de mi propia y exclusiva creación, ejecutada sin infringir ni usurpar los derechos de autor de terceros.
- La obra no ha transgredido ningún derecho moral ni patrimonial de los autores.
- No incluye afirmaciones difamatorias en contra de terceros y respeta el derecho a la imagen, la privacidad, el buen nombre y otros derechos constitucionales de los individuos.

- Correspondo a la titularidad de los derechos patrimoniales sobre la obra y no recaen ninguna obligación sobre ella.

Por consiguiente, todo lo especificado en el presente formato, particularmente lo detallado en el numeral dos, se caracteriza como Declaración Jurada. Por consiguiente, me comprometo a actuar en defensa de LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI" frente a cualquier reclamación de terceros que pueda surgir en relación con este asunto. Para todas las circunstancias, la ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI" desempeña el papel de tercero de buena fe.

Publicación de su investigación en el Repositorio Institucional de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi"

#### 4. **Publicación de su investigación en el Repositorio Institucional de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi"**

##### **TIPO DE ACCESO A SU INVESTIGACIÓN**

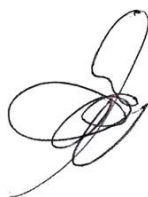
Acceso abierto

Acceso restringido

(12 a 24 meses)

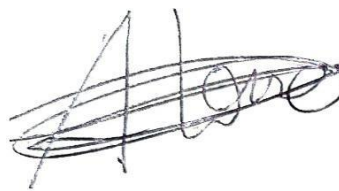
##### **JUSTIFICACIÓN (de acceso restringido)**

Información vulnerable militar



---

Jesus Wilfredo Alejandro Grosso  
Anticona  
DNI: 74811226



---

Alonso Raul Gutierrez Paredes  
DNI: 74917269

### **Agradecimiento**

A Dios, por sostenernos con su gracia en cada jornada, darnos sabiduría en la duda y fortaleza en la adversidad. Gracias por guiarnos con esperanza y propósito, recordándonos que toda meta alcanzada tiene sentido cuando se sirve con humildad y rectitud.

A nuestros Padres, por su amor incondicional, por cada renuncia silenciosa y por la confianza que depositaron en nosotros. Su ejemplo de trabajo, honradez y perseverancia nos impulsó a no desistir y a convertir los obstáculos en oportunidades de crecimiento.

### **Dedicatoria**

A nuestros Padres, pilares de nuestra vida, dedicamos este logro con gratitud profunda. Cada página refleja su sacrificio, su consejo y sus abrazos a tiempo; esta meta es también suya, porque nos enseñaron a creer, a esforzarnos y a honrar la palabra dada.

A la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, por forjar nuestro carácter y espíritu de servicio. Dedicamos este trabajo a su legado de honor, valentía y disciplina, que nos compromete a servir al Perú con lealtad, competencia y ejemplo.

## Índice

	Pág.
Carátula.....	i
Grado de similitud.....	ii
Declaración jurada de autoría .....	iv
Autorización de publicación .....	v
Agradecimiento .....	vii
Dedicatoria.....	viii
Índice .....	ix
Índice de tablas.....	xii
Índice de figuras.....	xiii
Resumen .....	xiv
Abstract.....	xv
INTRODUCCIÓN.....	xvi
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	19
1.1. Descripción problemática.....	19
1.2. Delimitación de la investigación.....	24
1.2.1. Espacial.....	24
1.2.2. Temporal.....	24
1.2.3. Teórica .....	25
1.3. Formulación del problema.....	25
1.3.1. Problema general.....	25
1.3.2. Problemas específicos.....	25
1.4. Objetivos de la investigación.....	26
1.4.1. Objetivo general .....	26
1.4.2. Objetivos específicos.....	26
1.5. Justificación e importancia de la investigación .....	26
1.5.1. Justificación teórica.....	26
1.5.2. Justificación metodológica.....	26

1.5.3.	Justificación práctica .....	27
1.5.4.	Importancia de la investigación.....	27
1.6.	Limitaciones de la investigación.....	28
<b>CAPÍTULO II.</b>	<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>29</b>
2.1.	Antecedentes de la investigación .....	29
2.1.1.	Antecedentes internacionales .....	29
2.1.2.	Antecedentes nacionales .....	32
2.2.	Bases teóricas .....	36
2.2.1.	Variable 1: Autoestima .....	36
2.2.2.	Variable 2: Motivación.....	42
2.3.	Marco conceptual.....	49
2.4.	Operacionalización de las variables .....	54
2.5.	Formulación de hipótesis.....	55
2.5.1.	Hipótesis general .....	55
2.5.2.	Hipótesis específicas.....	55
<b>CAPÍTULO III.</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>56</b>
3.1.	Enfoque de investigación .....	56
3.2.	Tipo de investigación .....	56
3.3.	Método de investigación .....	57
3.4.	Alcance de investigación (nivel).....	57
3.5.	Diseño de la investigación.....	58
3.6.	Población, muestra, unidad de estudio .....	59
3.6.1.	Población de estudio.....	59
3.6.2.	Muestra de estudio.....	59
3.6.3.	Unidad de estudio.....	61
3.7.	Técnica e instrumento para la recolección de datos.....	61
3.7.1.	Técnica de recolección de datos.....	61
3.7.2.	Instrumento de recolección de datos .....	62
3.7.3.	Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición .....	63

3.8.	Procesamiento y método de análisis de datos.....	66
3.8.1.	Técnica para el procesamiento de datos .....	66
3.8.2.	Método de análisis de datos .....	67
3.9.	Aspectos éticos .....	68
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....		69
4.1.	Análisis descriptivo.....	69
4.2.	Análisis inferencial.....	77
4.2.1.	Contrastación de la Hipótesis General (HG).....	77
4.2.2.	Contrastación de la Hipótesis Específica 1 (HE1).....	79
4.2.3.	Contrastación de la Hipótesis Específica 2 (HE2).....	81
4.2.4.	Contrastación de la Hipótesis Específica 3 (HE3).....	83
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....		85
CONCLUSIONES.....		92
RECOMENDACIONES.....		93
REFERENCIAS .....		95
Anexos.....		102
Anexo 1. Matriz de consistencia.....		103
Anexo 2. Instrumento de recolección de datos.....		104
Anexo 3. Autorización para la recolección de datos.....		106
Anexo 4. Base de datos (de prueba piloto) .....		107
Anexo 5. Base de datos (origen de resultados).....		108
Anexo 6. Propuesta de mejora.....		110
Anexo 7. Validación por juicio de expertos .....		112
Anexo 8. Dictamen final asesor Temático .....		113
Anexo 9. Acta de sustentación .....		116

**Índice de tablas**

	Pág.
<b>Tabla 1.</b> Operacionalización de las variables .....	54
<b>Tabla 2.</b> Diagrama de Likert .....	63
<b>Tabla 3.</b> Criterio de confiabilidad valores .....	64
<b>Tabla 4.</b> Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 1 .....	66
<b>Tabla 5.</b> Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 2.....	66
<b>Tabla 6.</b> Autoestima y Motivación .....	69
<b>Tabla 7.</b> Autoevaluación personal y Motivación .....	71
<b>Tabla 8.</b> Aceptación social y Motivación .....	73
<b>Tabla 9.</b> Autonomía emocional y Motivación.....	75
<b>Tabla 12.</b> Prueba de correlación de Spearman de la hipótesis general.....	77
<b>Tabla 13.</b> Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 1 .....	79
<b>Tabla 14.</b> Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 2 .....	81
<b>Tabla 15.</b> Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 3 .....	83

## Índice de figuras

	Pág.
<b>Figura 1.</b> Esquema de correlación .....	58
<b>Figura 2.</b> Alpha de Cronbach - fórmula y datos.....	65
<b>Figura 3.</b> Autoestima y Motivación.....	69
<b>Figura 4.</b> Autoevaluación personal y Motivación .....	71
<b>Figura 5.</b> Aceptación social y Motivación.....	73
<b>Figura 6.</b> Autonomía emocional y Motivación .....	75

## Resumen

Objetivo: la investigación determinó la relación entre la autoestima y la motivación en cadetes de la especialidad de Comunicaciones de la EMCH “CFB”, 2025. Metodología: se trabajó con enfoque cuantitativo, tipo aplicada, diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional. Población y muestra (cantidades): la población estuvo conformada por 61 cadetes y la muestra fue probabilística aleatoria de 53 participantes, calculada con fórmula para poblaciones finitas. Técnica e instrumento de recolección de datos: se aplicó la técnica de encuesta mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, validado y adecuado para medir las dimensiones de ambas variables. Resultados y conclusiones: el análisis con la Rho de Spearman evidenció una correlación positiva alta entre autoestima y motivación ( $\rho = 0.812$ ;  $p = 0.000$ ), y relaciones significativas por dimensiones; por ejemplo, entre autoevaluación personal y motivación ( $\rho = 0.695$ ;  $p = 0.000$ ). Se concluyó que niveles superiores de autoestima se asociaron con mayor motivación en el contingente, aportando evidencia para orientar intervenciones formativas y de apoyo psicoeducativo en la Escuela Militar.

Palabras claves: Autoestima, motivación y cadetes de Comunicaciones.

## Abstract

**Objective:** This research determined the relationship between self-esteem and motivation in cadets specializing in Communications at the EMCH “CFB”, 2025. **Methodology:** A quantitative, applied, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational approach was used. **Population and sample (number of participants):** The population consisted of 61 cadets, and the sample was a random probabilistic sample of 53 participants, calculated using a formula for finite populations. **Data collection technique and instrument:** A structured questionnaire with a Likert-type scale, validated and suitable for measuring the dimensions of both variables, was used as a survey. **Results and conclusions:** The Spearman's rho analysis showed a strong positive correlation between self-esteem and motivation ( $\rho = 0.812$ ;  $p = 0.000$ ), and significant relationships between dimensions; for example, between self-evaluation and motivation ( $\rho = 0.695$ ;  $p = 0.000$ ). It was concluded that higher levels of self-esteem were associated with greater motivation in the contingent, providing evidence to guide training and psychoeducational support interventions at the Military School.

**Keywords:** Self-esteem, motivation, and communications cadets.

## INTRODUCCIÓN

La formación de oficiales en el Perú exige integrar la excelencia académica con la fortaleza psicológica y la disciplina operacional, y en ese marco la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” asume la misión de preparar líderes capaces de sostener la Defensa Nacional con solvencia ética y técnica (Ministerio de Defensa del Perú, 2005). En ese escenario, el Arma de Comunicaciones asume un rol crítico al garantizar la continuidad del mando y control, la interoperabilidad y la superioridad informacional en entornos de alta fricción tecnológica y táctica (Camargo Oliver & Requejo Flores, 2022).

El abordaje de la autoestima como variable psicológica resulta central para comprender la adaptación del cadete a exigencias académicas, físicas y morales, dado que la autoestima recoge la evaluación subjetiva del propio valor y se vincula con la afectividad positiva, la satisfacción vital y la resiliencia ante el estrés (Escrivá-Martínez et al., 2025). Además, su medición se ha robustecido en hablantes de español mediante estudios de validación y estandarización recientes que consolidan la pertinencia de instrumentos clásicos y su estructura factorial, asegurando decisiones psicométricas más precisas en contextos educativos y formativos (Solera et al., 2024).

Por su parte, la motivación del cadete (clave para la persistencia, la calidad del esfuerzo y la internalización de valores) se explica con solidez desde la Teoría de la Autodeterminación, que muestra cómo estilos de liderazgo y climas de autonomía satisfacen necesidades de competencia, relación y autonomía, promoviendo motivación autónoma y desempeño superior en contextos militares (Knevelsrud et al., 2023). Una revisión reciente refuerza que, en organizaciones militares y policiales, esa dinámica motivacional se asocia con bienestar, compromiso y resultados operacionales, lo que vuelve estratégico evaluar y potenciar motivaciones intrínsecas y sociales durante la formación inicial (Loverre et al., 2024).

La evidencia específica en la EMCH “CFB” muestra que la autoestima de los cadetes se relaciona con indicadores de rendimiento académico y adaptación al régimen, sugiriendo que la fortaleza del autoconcepto impacta en el logro y en la regulación del esfuerzo bajo estándares de disciplina y exigencia (Huayna Pinto, 2020). De igual modo, se ha documentado que la motivación de los cadetes se articula con competencias socioemocionales como la

inteligencia emocional, aportando un sustrato para el manejo del estrés, la cooperación y la toma de decisiones responsable en ambientes de instrucción (Casas Carrion, 2022).

En el Arma de Comunicaciones, donde convergen guerra electrónica, redes, criptoseguridad y sistemas de mando y control, la adaptación psicológica cobra especial relevancia porque el error humano puede comprometer continuidad operativa y seguridad de la fuerza, de modo que comprender el vínculo entre autoestima y motivación tiene consecuencias directas sobre desempeño, aprendizaje técnico y confiabilidad del servicio (Camargo Oliver & Requejo Flores, 2022). A nivel comparado, investigaciones en fuerzas armadas han mostrado que determinantes motivacionales y condiciones de servicio influyen en satisfacción y eficacia, lo que respalda la pertinencia de estudiar estos procesos en subpoblaciones con demandas tecnológicas particulares como Comunicaciones (Dagher, 2024).

A pesar de estos avances, persiste un vacío empírico focalizado en cadetes de Comunicaciones respecto de cómo la autoestima (en su vertiente personal, social y emocional) se articula con motivaciones intrínsecas, extrínsecas y sociales durante la formación militar; cerrar ese vacío permitiría orientar intervenciones de liderazgo, tutoría y entrenamiento que optimicen la internalización de valores y la persistencia ante desafíos técnicos y operativos (Acosta Flores & Braxton Atao, 2024). En esa línea, la medición diferenciada de los tipos de motivación propuesta para cadetes militares ofrece un marco operativo y comparativo valioso para interpretar perfiles motivacionales y su relación con resultados académicos y conductuales (Filosa et al., 2021).

Finalmente, la presente investigación (centrada en cadetes de Comunicaciones de la EMCH “CFB”, 2025) propone analizar la relación entre autoestima y motivación, bajo un enfoque cuantitativo con cuestionarios tipo Likert válidos en población hispanohablante, con el fin de generar evidencia aplicable al perfeccionamiento de políticas de formación y apoyo psicoeducativo (Escrivá-Martínez et al., 2025). Al sostener el rigor psicométrico en autoestima y la especificidad motivacional para academias militares, se espera aportar criterios útiles para el diseño de programas de liderazgo y climas de autonomía que fortalezcan desempeño, bienestar y compromiso profesional del futuro oficial de Comunicaciones (Loverre et al., 2024).

El esquema de este estudio consta de cinco capítulos principales, que se desarrollan sistemáticamente en la siguiente secuencia:

El Capítulo I, denominado Planteamiento del problema, aborda la descripción problemática que existen con autoestima con el objetivo de incidir en motivación de los cadetes de Comunicaciones. Además, se da la delimitación de la investigación, identificar y articular los siguientes problemas y objetivos: generales y específicos, justificación, importancia y limitaciones del estudio.

En el desarrollo del Capítulo II es el Marco Teórico, se constató que los estudios relacionados con este tema formaron los antecedentes internacionales y nacionales. Por lo tanto, se apoya en una base teórica para transformaciones de dimensiones correspondientes y también en un marco conceptual. Para este estudio se construyeron hipótesis generales y específicas, detallando el funcionamiento de las variables.

En el Capítulo III, conocido como Marco de Metodológico, se determinó que el diseño de este estudio sería descriptivo y correlativo. Además, se determinaron el tamaño de la muestra, las técnicas de recolección y procesamiento de datos.

El Capítulo IV versa sobre los resultados, dando detalles sobre el análisis descriptivo tratándose sobre la interpretación de los resultados estadísticos adjuntando las tablas y figuras correspondientes. Y sobre el análisis inferencial con la comprobación de las hipótesis, existe una relación significativa entre las variables del análisis.

Por último, el Capítulo V trata sobre la discusión de los resultados, contrastándolo con trabajos semejantes y comparándolos con el presente estudio.

Finalmente, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones propuestas.

## CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Descripción problemática

A nivel internacional, la evidencia muestra que los riesgos psicosociales en adolescentes se han intensificado y colocan en primer plano constructos como la autoestima y la motivación; por ejemplo, en 2025 la OMS informó que uno de cada siete jóvenes de 10–19 años padece un trastorno mental ( $\approx 14\text{--}15\%$ ), con la depresión y la ansiedad entre las principales causas de carga de enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 2025). En registros oficiales, uno de cada cinco jóvenes de 8–25 años en Inglaterra presentó un trastorno mental probable en 2023 (20.3%; 23.3% en 17–19 años), evidenciando un desafío sostenido para los sistemas formativos que buscan proteger el bienestar y el rendimiento académico (NHS Digital, 2023).

En el plano educativo comparado, PISA 2022 reflejó que en países de la OCDE como Australia y Reino Unido seis de cada diez estudiantes reportaron problemas frecuentes para motivarse con las tareas, subrayando la necesidad de climas pedagógicos que sostengan el interés y la persistencia (OECD, 2023). A la par, cerca de una quinta parte del alumnado señaló recibir ayuda adicional del profesorado solo en algunas clases de Matemática, un patrón de apoyo irregular que se asocia con desmotivación y percepciones de menor autoeficacia (OECD, 2023).

La autoestima constituye un marcador de ajuste psicológico y de desempeño académico cuya alteración se vincula con síntomas emocionales; en estudiantes universitarios, durante la pandemia 41% presentó autoestima baja, con asociación significativa a depresión, lo que sugiere vulnerabilidad ante entornos de alta exigencia (Azmi et al., 2022). En población adolescente europea se observó que la baja autoestima fue más frecuente en mujeres que en varones, patrón que implica riesgos diferenciales de malestar y demanda intervenciones sensibles al género en contextos educativos y de formación (Carlén et al., 2023).

Organismos internacionales respaldan intervenciones que fortalezcan la autoestima como factor protector; UNICEF promueve, por ejemplo, prácticas psicosociales de refuerzo positivo y reconocimiento específico para consolidar la confianza y la valoración personal en adolescentes, integradas en guías aplicables al aula y a programas juveniles (UNICEF, 2022). De forma convergente, las Guías OMS–HAT recomiendan intervenciones de promoción y prevención en salud mental para adolescentes (incluida la educación socioemocional) que

refuercen habilidades de autorregulación, afrontamiento y autoconcepto positivo (Organización Mundial de la Salud, 2020).

La motivación es el sustrato que orienta, sostiene y regula el esfuerzo del cadete; una revisión sistemática reciente en entornos militares y policiales confirmó que la satisfacción de autonomía, competencia y relación (ejes de la Teoría de la Autodeterminación) se asocia con bienestar, compromiso y desempeño superiores, otorgando un marco sólido para el diseño de la instrucción (Loverre et al., 2024). En cadetes ROTC, se evidenció que la implicación del cuadro y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas predicen motivación autodeterminada, lo que traduce la calidad del liderazgo formativo en energía motivacional más estable y menos dependiente de incentivos externos (Raabe et al., 2020).

En ambientes de aprendizaje militar, modelos de necesidades básicas demostraron que relación y competencia percibidas son motores diferenciales de la motivación según especialidad, mientras los déficits de autonomía resultan desmotivadores, lo que obliga a calibrar tareas, feedback y responsabilidad en función del perfil técnico del cadete (Lepinoy et al., 2021). Además, en reclutas de entrenamiento básico, mayor sentido de pertenencia y proactividad se asoció con menor intención de abandono, resaltando que climas instructivos que cuidan vínculos y agencia personal favorecen la persistencia ante cargas físicas y cognitivas intensas (Hof et al., 2023).

En el contexto peruano y específicamente en la EMCH “CFB”, estudios repositorios reportan relaciones significativas entre motivación académica y resultados formativos en cadetes, lo que respalda intervenir sobre climas y prácticas pedagógicas para sostener el rendimiento en armas de alta demanda técnica (Escuela Militar de Chorrillos, 2020). A su vez, trabajos con cadetes locales muestran que la motivación personal se articula con estrategias de aprendizaje y logros, aportando una base empírica nacional para operacionalizar dimensiones e indicadores de motivación en nuestro cuestionario (Pérez Díaz, 2021).

En síntesis, el problema se configura por la convergencia de altas tasas de malestar juvenil, dificultades motivacionales reportadas internacionalmente y exigencias tecnológicas del Arma de Comunicaciones, donde fallas humanas derivadas de baja autoestima o motivación deficiente pueden comprometer continuidad operativa y aprendizaje especializado (OECD, 2023). Abordar empíricamente la relación entre autoestima y motivación en cadetes de Comunicaciones permitirá diseñar tutorías, liderazgos y prácticas didácticas que fortalezcan

autoconcepto, persistencia y desempeño táctico, con respaldo de lineamientos de OMS–UNICEF para entornos juveniles de alta demanda (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En el Perú, la coyuntura juvenil reciente muestra tensiones que inciden en la autoestima y la motivación académica y formativa de los cadetes, pues en el IV trimestre de 2023 el 76,6 % de adolescentes de 14 a 17 años solo estudió y un 6,4 % no estudió ni trabajó (INEI, 2024) antes del punto. Además, entre jóvenes de 15 a 29 años, el 32,3 % declaró algún problema de salud mental en los últimos doce meses, con 23 % que se sintió desanimado o sin esperanza y 5,6 % con ideas de muerte, marcando un trasfondo socioemocional que condiciona la disposición al esfuerzo y la proyección profesional (SENAJU, 2023) al cierre.

El acceso digital se volvió un eje de socialización y estudio que influye en metas, autorregulación y percepción de logro; en 2023, el 77,2 % de niñas, niños y adolescentes de 6 a 17 años accedió a Internet y el 18,4 % reportó un problema de salud o malestar crónico, combinaciones que pueden afectar clima emocional y hábitos de estudio (INEI, 2024) antes del punto. Ante este panorama, el sistema educativo nacional viene incorporando mediciones y acciones de habilidades socioemocionales (como autoconciencia, perseverancia y regulación) que enmarcan y respaldan intervenciones sobre autoestima y motivación en estudiantes en formación superior y militar (Ministerio de Educación del Perú, 2024) al cierre.

La variable autoestima, entendida como valoración de sí mismo y percepción de competencia, presenta evidencia peruana directamente en cadetes: en artillería de la EMCH, 81,4 % obtuvo autoestima alta y 39,6 % un logro de aprendizaje alto, confirmándose asociación positiva entre ambas medidas (Valdiviezo Salcedo, 2018) antes del punto. En III año de la EMCH, 90 % reportó autoestima elevada y 94,7 % manifestó estar alcanzando sus logros académicos, reforzando que un autoconcepto sólido favorece desempeño académico y adaptación a la disciplina castrense (Peña Figueroa, 2019) al cierre.

Asimismo, investigaciones nacionales en población escolar muestran que la autoestima se relaciona con conductas y climas de convivencia relevantes para la vida en cuartel: en Arequipa se halló relación moderada entre conductas agresivas y autoestima en secundaria ( $Rho = 0,617$ ), lo que sugiere que fortalecer la identidad personal y la autoevaluación positiva reduce respuestas disfuncionales en entornos de alta exigencia (Quispe Vargas, 2024) antes del punto. Estas evidencias complementan lo encontrado en cadetes y orientan a programas de

entrenamiento socioemocional que integren feedback formativo, acompañamiento y prácticas de autocontrol en formación militar (Casas Carrión, 2022) al cierre.

Desde el marco de políticas nacionales, la construcción de identidad y la tutoría orientada al desarrollo integral (componentes donde la autoestima es núcleo) están consagradas en el Currículo Nacional y en los Lineamientos de Tutoría, que promueven autoconocimiento, autoafirmación y vínculos respetuosos como condiciones para el aprendizaje y la convivencia (Ministerio de Educación del Perú, 2016) antes del punto. Este respaldo normativo brinda sustento institucional para adaptar tales enfoques al régimen interno de escuelas de formación, articulando la identidad del cadete con su proyecto profesional y con la ética del servicio (Ministerio de Educación del Perú, 2020) al cierre.

La variable motivación (motor de la conducta orientada a metas) cuenta también con resultados recientes en cadetes peruanos: en Tercer Año EMCH, 65,6 % presentó motivación alta y 66,2 % rendimiento alto; la correlación de Spearman fue 0,833, evidenciando relación positiva fuerte entre estar motivado y rendir académicamente bajo estándares militares (Cherre Castañeda & Flores Saavedra, 2024) antes del punto. En otro estudio, 58,6 % de cadetes con alta motivación alcanzó rendimiento académico alto, frente a proporciones menores en niveles motivacionales medios, reforzando la pertinencia de activar motivos intrínsecos por el deber y el logro (Muñoz, 2024) al cierre.

Además, la motivación académica se vincula con el uso estratégico de estilos de aprendizaje: en cadetes EMCH, 72,7 % reportó motivación académica alta y el 76,0 % alta adopción de diversos estilos, con correlación 0,870, indicando que metodologías que diversifican práctica deliberada, desafíos graduados y retroalimentación elevan la disposición a esforzarse y persistir (Chahuayo Meza & Ccollatupa Lenés, 2024) antes del punto. Este cruce sugiere que la dosificación de retos, la claridad de metas y la autonomía guiada son palancas motivacionales eficaces en regímenes de instrucción militar (Casas Carrión, 2022) al cierre.

El terreno sanitario confirma la urgencia de sostener intervenciones en motivación y autoestima como factores de protección: en 2023 el sistema público registró 280 917 atenciones por depresión, con mayor carga en mujeres y en grupos jóvenes, y en 2024 se superaron 256 000 atenciones, cifras que demandan climas institucionales que fortalezcan identidad, sentido de pertenencia y metas valiosas (Ministerio de Salud, 2024) antes del punto. Integrar estos apoyos psicoeducativos en la rutina de instrucción, tutoría y liderazgo de pelotón puede

amortiguar el impacto del malestar emocional sobre el estudio, la disciplina y la proyección de carrera militar (Ministerio de Salud, 2025) al cierre.

Finalmente, los dispositivos de medición socioemocional nacionales (como los reportes de la Unidad de Medición de la Calidad) ofrecen un marco técnico para monitorear avances en autorregulación, perseverancia y autoconfianza, dimensiones que alimentan tanto la autoestima como la motivación en trayectorias formativas de alta demanda (Ministerio de Educación del Perú, 2024) antes del punto. Que el país tenga informes específicos de habilidades socioemocionales facilita alinear objetivos de instrucción con indicadores válidos y comparables, optimizando planes de refuerzo para compañías y armas como Comunicaciones en la EMCH “CFB” (Ministerio de Educación del Perú, 2023) al cierre.

En la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, la autoestima del cadete funciona como eje psicológico para sostener disciplina, adaptación al régimen interno y adquisición de competencias tácticas; en investigaciones con cadetes de Artillería se ha confirmado una relación positiva entre autoestima y logro de aprendizaje, lo que la vuelve un predictor funcional del rendimiento en escenarios de alta exigencia (Valdiviezo Salcedo, 2018). En la misma casa de formación, un estudio con 148 cadetes de I Año evidenció asociación significativa entre autoestima y rendimiento académico, reforzando que el autoconcepto adecuado se traduce en seguridad para asumir órdenes, exponer criterios y persistir ante retroalimentación rigurosa propia del entrenamiento militar (Huayna Pinto, 2020).

La autoestima, además, nutre la cohesión y la convivencia del batallón de cadetes al alinearse con logros académicos verificados en III Año, lo que sugiere que la valoración de sí mismo no es solo un atributo individual sino un recurso organizacional que favorece climas de exigencia con soporte socioemocional (Peña Figueroa, 2019). Este encuadre encuentra contexto institucional en mediciones aplicadas en la EMCH “CFB”, donde ítems vinculados con seguridad, compromiso y adaptación al medio militar concentran respuestas “siempre” en más de la mitad de los encuestados, dando señales de un entorno propicio para consolidar autoevaluación positiva a través de tutoría, liderazgo de sección y práctica deliberada (Escuela Militar de Chorrillos, 2020).

En la EMCH “CFB”, la motivación articula metas personales con misión institucional y, cuando es elevada, se asocia a mejores resultados académicos; con cadetes de Tercer Año se ha demostrado relación positiva entre motivación y rendimiento, lo que respalda intervenciones

que fortalezcan razones autónomas para el estudio, el entrenamiento físico y la asimilación doctrinaria (Cherre Castañeda, 2025). Convergente con ello, en cadetes se ha probado que la motivación académica se vincula con el uso estratégico de estilos de aprendizaje, de modo que metodologías con retos graduados, feedback frecuente y autonomía guiada elevan la disposición a esforzarse de manera sostenida en cursos militares y técnicos (Chahuayo Meza, 2024).

La motivación orientada a la formación militar también se conecta con la definición vocacional del futuro oficial, evidenciándose correlaciones entre motivos para entrenar y la claridad de la vocación de servicio; este hallazgo sugiere que prácticas de liderazgo que satisfacen autonomía, competencia y relación pueden estabilizar la energía motivacional y reducir la dependencia de incentivos externos (Braxton, 2025). En el mismo sentido, al analizar factores que afectan desempeño académico y militar en Infantería, se identificó que componentes motivacionales y de autoestima están en el núcleo de los resultados, por lo que su evaluación periódica y el acompañamiento psicológico sistemático son tácticas institucionales recomendables para sostener persistencia y confiabilidad operativa (Valencia Salamanca, 2020).

## **1.2. Delimitación de la investigación**

### ***1.2.1. Espacial***

La investigación se delimitó espacialmente al campus de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” en el distrito de Chorrillos, Lima, focalizando a los cadetes del Arma de Comunicaciones que realizan su instrucción y formación integral en aulas, laboratorios y áreas de entrenamiento propios de la institución (Escuela Militar de Chorrillos, 2025). El entorno físico y organizacional de la EMCH “CFB” (única escuela responsable de la formación de oficiales del Ejército del Perú) provee condiciones homogéneas de régimen, disciplina y exigencias técnico-militares que permiten observar con control contextual la relación entre autoestima y motivación durante la preparación profesional del futuro oficial (Ministerio de Defensa del Perú, 2025).

### ***1.2.2. Temporal***

La delimitación temporal comprendió el año académico 2025, periodo en el que se programó la recolección de datos y la aplicación de cuestionarios estandarizados, siguiendo la

recomendación metodológica de establecer con precisión el marco temporal de observación para asegurar consistencia en la medición y comparabilidad de resultados (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2023). Esta ventana anual se articuló con el calendario evaluativo del sistema educativo nacional y con los reportes técnicos recientes de medición de aprendizajes, lo que facilita interpretar los hallazgos frente a referencias oficiales y garantiza pertinencia para la toma de decisiones formativas en el nivel superior militar (Unidad de Medición de la Calidad, 2025).

### ***1.2.3. Teórica***

La delimitación teórica circunscribió la variable autoestima al marco psicométrico consolidado de la Escala de Rosenberg y su evidencia de validez en población hispanohablante, que conceptualiza la autoestima como evaluación global del propio valor con implicancias afectivas y conductuales relevantes para contextos formativos exigentes (Alaniz, 2023). A su vez, la motivación se acotó a la Teoría de la Autodeterminación, que distingue motivos intrínsecos, extrínsecos y sociales en torno a las necesidades de autonomía, competencia y relación, ofreciendo un andamiaje explicativo y operativo para analizar la energía del esfuerzo, la persistencia y la internalización de valores en la formación castrense (López, 2021).

## **1.3. Formulación del problema**

### ***1.3.1. Problema general***

¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

### ***1.3.2. Problemas específicos***

¿Cuál es la relación que existe entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

## **1.4. Objetivos de la investigación**

### ***1.4.1. Objetivo general***

Determinar la relación que existe entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

### ***1.4.2. Objetivos específicos***

Determinar la relación que existe entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Determinar la relación que existe entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Determinar la relación que existe entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

## **1.5. Justificación e importancia de la investigación**

### ***1.5.1. Justificación teórica***

La justificación teórica se sustenta en dos pilares complementarios: por un lado, la autoestima como evaluación global del propio valor, para la cual la Escala de Rosenberg cuenta con evidencias de validez y confiabilidad en población hispanohablante, lo que permite medir con precisión el autoconcepto en contextos educativos exigentes (Arana, 2018), y por otro, la motivación explicada por la Teoría de la Autodeterminación, cuya síntesis en entornos militares y policiales demuestra que la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asocia con bienestar, compromiso y desempeño superiores, ofreciendo un marco explicativo robusto para formación castrense y para comprender la energía del esfuerzo sostenido en cadetes de Comunicaciones (Loverre et al., 2024).

### ***1.5.2. Justificación metodológica***

La justificación metodológica atiende a la coherencia entre problema y diseño: se adopta un enfoque cuantitativo, tipo básico (investigación pura), diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional, idóneo cuando se busca estimar la asociación entre variables latentes sin manipulación de condiciones, con medición mediante ítems tipo Likert y análisis de correlaciones en corte transversal (Ato, López-García y Benavente, 2013), además de

conectarse con antecedentes de la EMCH “CFB” que han empleado el mismo enfoque y diseño (en muestras de cadetes) para estudiar relaciones entre autoestima o motivación y desempeño académico, lo que asegura comparabilidad y rigor operativo en el presente estudio (Huayna Pinto, 2020).

### ***1.5.3. Justificación práctica***

La justificación práctica responde a la pertinencia institucional: en la EMCH “CFB” se han hallado relaciones positivas entre motivación y rendimiento en compañías de formación, por lo que intervenir sobre perfiles motivacionales e integrar tutoría y liderazgo de autonomía guiada puede traducirse en mayor persistencia, disciplina y logro académico de los cadetes de Comunicaciones (Muñoz, 2024), mientras que, en el plano sectorial, el MINSA prioriza la salud mental y fortalece la red de centros comunitarios, creando un entorno público que demanda evaluaciones psicoeducativas aplicables y escalables para diseñar apoyos preventivos y de promoción del bienestar en instituciones formativas de alta exigencia (Ministerio de Salud del Perú, 2025).

### ***1.5.4. Importancia de la investigación***

La investigación es importante para la EMCH “CFB” porque aporta evidencia local y reciente que vincula niveles de motivación con el rendimiento del cadete, ofreciendo insumos para ajustar liderazgo, tutoría y diseño instruccional en el Arma de Comunicaciones (Cherre Castañeda & Flores Saavedra, 2024). En 2024, con muestra de 154 cadetes de III Año, el 65,6 % reportó motivación alta, el 66,2 % rendimiento alto y la correlación de Spearman fue 0,833, lo que respalda intervenir pedagógicamente sobre perfiles motivacionales para sostener desempeño y disciplina, además de converger con hallazgos previos sobre la relación entre autoestima y rendimiento en I Año (Huayna Pinto, 2020).

La importancia también es científica y aplicada porque integra dos constructos claves (autoestima y motivación) en un entorno militar de alta demanda técnica, mostrando cómo fortalecer la valoración de sí y los motivos autónomos se traduce en constancia, asimilación doctrinaria y confiabilidad operativa (Gavidia Muñoz & Guevara Terrones, 2024). Con 70 cadetes de IV Año de Infantería, el 58,6 % con motivación alta alcanzó rendimiento alto y la correlación de Spearman fue 0,743; a nivel internacional, una revisión sistemática en organizaciones militares y policiales confirma que climas que satisfacen autonomía,

competencia y relación se asocian con bienestar, compromiso y desempeño superiores, lo que otorga un marco robusto para decisiones formativas en la EMCH (Loverre et al., 2024).

Finalmente, la investigación es socialmente pertinente porque se alinea con prioridades de salud pública y política educativa en el país: el MINSA reportó 256 563 atenciones por depresión en 2024, indicador de un trasfondo psicoemocional que exige monitorear y fortalecer factores protectores como autoestima y motivación durante la formación inicial de oficiales (Ministerio de Salud del Perú, 2025). El MINEDU, mediante la UMC, incorporó mediciones nacionales de habilidades socioemocionales (SSES 2023), ofreciendo referentes técnicos para articular este estudio con indicadores comparables y para diseñar apoyos de autonomía guiada, retroalimentación específica y pertenencia que favorezcan la permanencia y el logro de los cadetes (Unidad de Medición de la Calidad, 2024).

### **1.6. Limitaciones de la investigación**

La falta de tiempo se afrontó delimitando estrictamente el ámbito de estudio a los cadetes de Comunicaciones de la EMCH “CFB”, priorizando un diseño no experimental de corte transversal y un muestreo operativo que equilibró precisión y viabilidad. Se programaron recojos en franjas horarias libres de instrucción para no interferir con actividades académicas, se entrenó a encuestadores para reducir tiempos de aplicación y se utilizaron cuestionarios tipo Likert en formato digital para acelerar registro y depuración. Además, se estableció un plan de análisis previamente especificado (matriz de variables, sintaxis de software, cronograma de limpieza) que permitió ejecutar procesos en paralelo (validación, consistencia, cálculo de confiabilidad), evitando reprocesos y acortando plazos sin sacrificar calidad técnica.

La información limitada se mitigó empleando instrumentos validados en población hispanohablante para autoestima y motivación, con adaptación semántica mínima al contexto militar y revisión por jueces expertos para asegurar pertinencia. Se complementó con normas y documentos institucionales disponibles, a fin de contextualizar procedimientos y responsabilidades del Arma de Comunicaciones. En el trabajo de campo se aplicaron controles de calidad (ítems de atención, verificación de patrones de respuesta, detección de faltantes) y se definieron reglas de tratamiento de datos perdidos, preservando validez interna. Cuando algún antecedente específico no estuvo disponible, se recurrió a fuentes oficiales nacionales para enmarcar cifras generales, dejando trazabilidad metodológica de supuestos y decisiones.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de la investigación

#### 2.1.1. Antecedentes internacionales

Ledesma (2024), en su tesis de Licenciatura: "Autoestima y motivación académica en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores", realizada en la Universidad de Flores, San Miguel - Argentina, tuvo como objetivo explorar y comparar los niveles de autoestima y el tipo de motivación académica en estudiantes de Psicología y de carreras del área de Ciencias Económicas de una universidad privada. La metodología se planteó con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo y correlacional, sin manipulación de variables. La población estuvo conformada por estudiantes avanzados y la muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por 49 alumnos, de los cuales el 53,1% cursaba Psicología y el 47% Administración de Empresas o Contador Público, con 65,3% mujeres y 34,7% varones. Como técnica se empleó la encuesta y como instrumentos se aplicaron la Escala de Autoestima de Rosenberg, adaptada por Góngora y Casullo, y la Escala de Motivación Situacional Académica de Bruno y colaboradores, ambas en formato de cuestionario Likert autoaplicado. Los resultados indicaron medias de autoestima de 31,87 en Economía y 30,35 en Psicología, inferiores a la media normativa de 36 puntos, así como motivación intrínseca media de 36,30 y extrínseca de 43,42, predominando esta última. Se concluyó que los estudiantes presentaban niveles de autoestima por debajo de la media y una motivación principalmente extrínseca, sin diferencias relevantes entre carreras. Estos hallazgos sugirieron promover intervenciones psicoeducativas focalizadas en estudiantes universitarios.

Muñoz et al. (2025), en su artículo: "La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica", publicado en la revista Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar, con trabajo desarrollado en la Unidad Educativa "Hualcopo Duchaicela", Santo Domingo – Ecuador, tuvieron como objetivo determinar la incidencia de la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto grado. La metodología fue de enfoque mixto, con diseño no experimental, descriptivo y de campo, sustentado en métodos inductivo, deductivo, analítico y sintético. La población estuvo conformada por los estudiantes de cuarto año de educación básica y sus docentes, y la

muestra se integró por 30 estudiantes y 2 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica e instrumento de recolección de datos fueron una encuesta/cuestionario estandarizado para medir la autoestima con ítems tipo Likert aplicada a los niños, junto con entrevistas semiestructuradas a los docentes y observación participante en el aula. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentó indicadores de baja autoestima asociados a inseguridad, retraimiento, menor participación y dificultades para enfrentar errores, mientras que un grupo con autoestima alta mostró liderazgo, mayor motivación y mejor desempeño académico, resaltándose además el rol decisivo del apoyo familiar y de la retroalimentación docente. En las conclusiones se estableció que la autoestima incidía de forma directa y relevante en el rendimiento escolar y que era imprescindible implementar estrategias pedagógicas y acciones conjuntas entre escuela y familia para fortalecer la autoimagen, la participación en clase y el bienestar emocional de los estudiantes.

Castro (2024), en su artículo: “Relación entre autoestima, ansiedad y motivación matemáticas en estudiantes de precálculo”, realizado en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), Sede Metropolitana, San José – Costa Rica, tuvo como objetivo explorar la relación entre la autoestima, la ansiedad y la motivación matemáticas en estudiantes de precálculo y analizar diferencias según género y área de estudio. La metodología se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño descriptivo y correlacional, de tipo no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 457 estudiantes matriculados en precálculo en el primer cuatrimestre de 2024, y la muestra se integró por 374 alumnos que respondieron el instrumento en línea, de los cuales 56.1 % fueron hombres y 43.9 % mujeres, y 89.3 % perteneció a Ingeniería y 10.7 % a Ciencias Empresariales. Como técnica se utilizó la encuesta y, como instrumentos, la Escala de Ansiedad Matemática y la Escala de Utilidad/ Motivación Matemática de Fennema y Sherman (12 ítems Likert cada una) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (10 ítems), todas con alfas de Cronbach entre 0.834 y 0.895. Los resultados mostraron que 22.46 % presentó ansiedad alta o muy alta, mientras 65.78 % alcanzó motivación matemática alta o muy alta y 59.36 % niveles altos o muy altos de autoestima; las medias indicaron ansiedad relativamente baja y motivación y autoestima elevadas. Se hallaron diferencias significativas en ansiedad por género ( $T(372)=4.851$ ,  $p<0.05$ ) y en motivación a favor de las mujeres ( $T(372)=-2.645$ ,  $p<0.05$ ), sin diferencias en autoestima ni por área de estudio, y se obtuvieron correlaciones de Pearson  $r=-0.342$  entre ansiedad y autoestima,  $r=-0.230$  entre ansiedad y motivación y  $r=0.188$  entre motivación y autoestima ( $p<0.05$ ). En conclusión, la investigación evidenció que, aunque predominó una motivación y autoestima

matemáticas altas, una parte relevante del estudiantado mantuvo ansiedad elevada, por lo que se requirió incorporar estrategias pedagógicas que atiendan estos factores socioemocionales para favorecer el bienestar y el desempeño académico.

Muñoz (2021), en su tesis de Licenciatura: "El papel de la autoestima en el logro académico universitario. Una revisión sistemática.", realizado en la Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna - España, tuvo como objetivo conocer cómo incidía la autoestima en el aprendizaje universitario y analizar el papel del autoconcepto, la autoeficacia, la motivación y las conductas de self-handicapping y procrastinación en dicho logro. La metodología se basó en una revisión sistemática con búsquedas en bases de datos como ERIC, Scopus, SciELO y PsycINFO de estudios publicados entre 2010 y 2021 que relacionaban autoestima y rendimiento en alumnado universitario. La población se definió como la producción científica sobre el tema y la muestra la integraron 16 artículos empíricos que cumplieron criterios de inclusión. Como técnica se utilizó el análisis documental y la recolección de datos consistió en extraer de cada estudio información sobre diseño, participantes, medidas de autoestima y variables asociadas al rendimiento. En los resultados se describió que niveles altos de autoestima, autoconcepto y autoeficacia se asociaban con mejor rendimiento, mayor motivación y menor estrés y ansiedad, mientras que la baja autoestima se vinculaba con mayor uso de estrategias de autosabotaje académico y peor desempeño, sino una síntesis narrativa de los hallazgos. Se concluyó que la autoestima constituía un factor clave para el éxito académico y el bienestar del estudiantado, por lo que se recomendó incorporar la educación socioemocional y la orientación vocacional en la programación universitaria.

Noriega et al. (2020), en su artículo: "Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE", realizado en la Universidad Católica Santa María la Antigua, Panamá – Panamá, analizaron los factores que intervinieron en el rendimiento académico (autoestima, motivación y resiliencia escolar) en los resultados de la prueba TERCE. La metodología respondió a un diseño transversal de una sola aplicación, con enfoque cuantitativo, análisis descriptivo-explicativo y uso de modelos lineales generales, ANOVA, t de Student y correlaciones de Pearson procesadas en SPSS 24. La población se basó en datos TERCE de 568 alumnos de 10-12 años y 11 docentes de ocho escuelas; la muestra analítica incluyó 418 estudiantes de sexto grado (48,8% niños y 43,5% niñas), 341 de escuelas oficiales y 77 de particulares, distribuidos en 186 escolares urbanos, 169 rurales y 63 de difícil acceso, además de un subgrupo de 150 alumnos para resiliencia (62,9% niños y 37,1% niñas).

La técnica fue la aplicación de pruebas estandarizadas y análisis de base de datos; se utilizaron el Test de Autoestima Escolar (TAE), el Cuestionario para Valorar la Motivación Escolar, la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) y el cuestionario AMOP-A para las expectativas motivacionales del profesorado, con alta confiabilidad ( $\alpha=0,90$ ;  $KMO=0,945$ ). Entre los resultados descriptivos, los estudiantes mostraron resiliencia global media (percentil  $\approx 39,5$ ; dimensiones más altas en Identidad-Autoestima y Recursos internos) y se observaron diferencias según género, tipo de escuela y ubicación. Las pruebas de hipótesis indicaron que la autoestima se correlacionó positivamente con género ( $r=0,131$ ), puntaje TERCE ( $r=0,101$ ) y tipo de escuela ( $r=0,102$ ) y negativamente con ubicación geográfica ( $r=-0,163$ ), mientras que la motivación se asoció negativamente con la ubicación ( $r=-0,115$ ;  $p<0,05$ ); además, las escuelas de difícil acceso presentaron significativamente menor autoestima [ $F(2,417)=18,876$ ;  $p<0,001$ ]. En conclusión, se evidenció que la autoestima y la motivación escolar, moduladas por condiciones contextuales (urbano/rural/difícil acceso y tipo de centro), se vincularon con el rendimiento académico, que los alumnos de zonas de difícil acceso, aunque con resiliencia media, enfrentaron mayor vulnerabilidad psicosocial, y que los docentes tendieron a atribuir el rendimiento a factores externos y a las calificaciones, resaltando la necesidad de fortalecer climas escolares protectores y estrategias socioemocionales para mejorar los aprendizajes.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

Acosta y Atao (2024), en su tesis de Licenciatura: “Motivación para la formación militar y vocación en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos ‘CFB’, 2024”, realizada en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, Lima – Perú, tuvo como objetivo determinar si existía una relación significativa entre la motivación para la formación militar y la vocación en los cadetes de dicha institución. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico descriptivo y aplicado, con método hipotético-deductivo, alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por los cadetes de la EMCH 2024 (356 cadetes) y la muestra, calculada mediante muestreo probabilístico para población finita, se fijó en 186 cadetes, aunque el análisis estadístico se realizó con 356 cuestionarios válidos. La técnica e instrumento de recolección de datos fueron la encuesta y dos cuestionarios tipo Likert de cinco categorías, de 10 ítems por variable, validados por juicio de expertos y con alta confiabilidad ( $\alpha=0,927$  para motivación y  $\alpha=0,941$  para vocación). Los resultados descriptivos mostraron que 89,6 % de los cadetes presentaron niveles altos de motivación y vocación, con dimensiones de afiliación, poder, logro,

habilidades, aptitudes y comportamiento predominantemente altas (entre ~81 % y 91 %). En la prueba de hipótesis con Rho de Spearman se halló una correlación muy alta y positiva entre motivación y vocación ( $\rho=0,894$ ;  $p<0,001$ ) y correlaciones moderadas con habilidades, aptitudes y comportamiento ( $\rho=0,572$ ;  $0,557$  y  $0,577$ ;  $p<0,001$ ), concluyéndose que una mayor motivación se asoció con una vocación militar más sólida y con mejores competencias personales en los cadetes.

Muñoz (2023), en su tesis de Licenciatura: “Autoeficacia y motivación académica en cadetes de Cuarto Año de la Escuela Militar de Chorrillos ‘Coronel Francisco Bolognesi’, 2023”, realizado en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, Lima – Perú, tuvo como objetivo determinar la relación que existió entre la autoeficacia y la motivación académica en cadetes de cuarto año. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo básica, nivel descriptivo-correlacional, con método hipotético-deductivo y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 247 cadetes y se trabajó con una muestra probabilística aleatoria de 151 cadetes de cuarto año, seleccionados con un nivel de confianza del 95% y un error máximo del 5%. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento un cuestionario de 24 ítems en escala de Likert de cinco puntos, organizado en tres dimensiones de autoeficacia (cognitiva, emocional y social) y tres de motivación académica (intrínseca, extrínseca y de logro), con alta confiabilidad ( $\alpha=0.947$  para autoeficacia y  $\alpha=0.910$  para motivación académica). Los resultados descriptivos mostraron que el 65.6% de los cadetes presentó nivel alto de autoeficacia y el 78.8% nivel alto de motivación académica, con porcentajes elevados en todas sus dimensiones (por ejemplo, 72.2% de autoeficacia cognitiva y 89.4% de motivación de logro). En el análisis inferencial se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de 0.860 ( $p<0.001$ ) para la hipótesis general, evidenciando una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables, por lo que se concluyó que mayores niveles de autoeficacia se asociaron con una mayor motivación académica, favoreciendo el compromiso con el aprendizaje y el rendimiento de los cadetes de cuarto año.

Gómez y Ochoa (2023), en su tesis de Licenciatura: “Motivación escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa particular de Chorrillos”, realizado en la Universidad Ricardo Palma, Lima – Perú, tuvieron como objetivo identificar la relación entre la motivación escolar y la autoestima en adolescentes de secundaria de una institución educativa particular de Chorrillos. El estudio asumió un enfoque cuantitativo, de tipo básico o

sustantivo, con diseño correlacional, no experimental y transversal. La población estuvo conformada por todos los estudiantes de la I.E.P. Ciro Alegría, ubicada en Buenos Aires de Villa, distrito de Chorrillos (UGEL 07), y la muestra, obtenida mediante muestreo no probabilístico censal, se integró por 180 escolares de 1.º a 5.º de secundaria, en su mayoría mujeres (60,6 % frente al 39,4 % de varones), que cursaron estudios en el año lectivo 2022. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y se emplearon como instrumentos la Escala de Motivación Escolar de Thornberry (adaptada por Reyes) y el Inventario de Autoestima Forma Escolar de Coopersmith, ambos en formato de cuestionario y con adecuadas evidencias de validez y confiabilidad psicométrica. Los resultados descriptivos mostraron un promedio alto de motivación escolar ( $M = 53,31$  de un máximo de 54) y una autoestima global media ( $M = 69,21$  de un máximo de 100), con puntuaciones particularmente elevadas en la motivación de logro y en la dimensión sí mismo de la autoestima. En el contraste de hipótesis, la prueba Rho de Spearman evidenció una relación positiva, de magnitud débil pero altamente significativa entre motivación escolar y autoestima ( $Rho = 0.284$ ;  $p = 0.000$ ), concluyéndose que a mayor motivación escolar, mayor nivel de autoestima, relación que también se confirmó con las dimensiones sí mismo, social/pares, hogar/padres y escolar.

Solís (2021), en su tesis de Maestría: “Autoestima y motivación académica en estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Privado ‘Auguste Renior’, Lima - 2018”, realizado en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho – Perú, tuvo como objetivo demostrar si existió relación entre la autoestima y la motivación académica en estudiantes del primer ciclo de dicha carrera. La metodología se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional, orientado a analizar la asociación entre ambas variables sin manipulación de ellas. La población y muestra estuvo conformada por 60 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Educación Primaria del IESP Auguste Renior, matriculados en 2018. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert, uno para medir la autoestima y otro para la motivación académica, cada uno con sus dimensiones específicas y validados previamente. En los resultados descriptivos se observó que el porcentaje más alto de estudiantes se ubicó en autoestima baja (43,3 %) y otro 43,3 % en autoestima media, mientras que, en motivación académica, 43,3 % presentó nivel bajo y 43,4 % nivel medio, quedando un grupo minoritario en nivel alto en ambas variables, lo que evidenció una situación preocupante por su impacto en el rendimiento, el ausentismo y el riesgo de deserción. En la prueba de hipótesis se obtuvo una correlación de

Pearson  $r = 0,685$  con  $p = 0,000$ , lo que indicó una relación positiva y moderada estadísticamente significativa entre autoestima y motivación académica. Se concluyó que, en estos estudiantes, niveles bajos de autoestima se asociaron con baja motivación académica y que era imprescindible implementar estrategias psicopedagógicas para fortalecer ambos constructos y favorecer la permanencia y el éxito en los estudios.

Sotelo (2024), en su tesis de Licenciatura: “La autoestima y la motivación académica en estudiantes del nivel secundario: Una revisión sistemática de los últimos 5 años”, realizada en la Universidad Tecnológica del Perú, Lima – Perú, tuvo como objetivo analizar cómo la relación entre el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Motivación Académica de Vallerand contribuyó a la prevención de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) en estudiantes de secundaria. La metodología se basó en un enfoque cuantitativo de revisión sistemática guiada por el diagrama Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), efectuando búsquedas estructuradas en las bases de datos SCOPUS, Google Académico, Redalyc, SciELO y búsqueda manual para estudios publicados entre 2018 y 2022. La población estuvo constituida por todos los artículos científicos sobre autoestima y motivación académica en estudiantes del nivel secundario localizados en dichas fuentes, y la muestra quedó integrada por 7 estudios seleccionados de un total inicial de 164 registros (aproximadamente el 4,3 %), luego de aplicar criterios de inclusión y exclusión. La técnica de recolección de datos consistió en el análisis documental sistemático, empleándose una matriz de registro y síntesis de información acorde al protocolo PRISMA para extraer características metodológicas, muestras, medidas de autoestima y motivación, así como los principales hallazgos sobre DEA. Los resultados mostraron que sólo una pequeña proporción de los artículos identificados cumplía con estándares metodológicos rigurosos y coincidían en resaltar el papel central de la autoestima y la motivación académica en la prevención de DEA; al tratarse de una revisión descriptiva. En conclusión, se estableció que el uso articulado del Inventario de Coopersmith y la Escala de Motivación Académica de Vallerand es imprescindible para detectar tempranamente dificultades específicas de aprendizaje y diseñar intervenciones psicoeducativas que fortalezcan la autovaloración y la motivación de los estudiantes de secundaria.

## 2.2. Bases teóricas

### 2.2.1. *Variable 1: Autoestima*

#### **Definición**

La autoestima es la evaluación valorativa y global que una persona hace de sí misma, un juicio relativamente estable de valía que integra creencias, afectos y tendencias de acción y que orienta la confianza personal, la toma de decisiones y el ajuste psicosocial (American Psychological Association, 2023). En términos científicos actuales se entiende como una actitud evaluativa de sí con implicancias en múltiples dominios vitales (relaciones, trabajo, salud) y con trayectorias de desarrollo identificables a lo largo del ciclo vital (Orth & Robins, 2014).

Aunque suele hablarse de “autoestima global”, la literatura ha descrito componentes diferenciados: el auto-agrado (sentirse digno, apreciado) y la auto-competencia (percibirse capaz y eficaz), dos dimensiones que explican cómo las personas construyen juicios de valía y eficacia personal en contextos sociales exigentes (Tafarodi & Swann, 1995). Aun así, en validaciones en español de la Escala de Rosenberg se confirma con frecuencia una estructura esencialmente unifactorial con efectos de método, lo que respalda su operacionalización como constructo general en investigaciones educativas y formativas (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007).

Su desarrollo muestra regularidades: la autoestima tiende a aumentar desde la adolescencia hasta la adultez media, alcanza un pico hacia los 50–60 años y desciende posteriormente, patrón documentado en estudios longitudinales que también vinculan niveles de autoestima con éxito y bienestar en dominios relevantes (Orth & Robins, 2014). Además, las relaciones sociales y la autoestima se influyen recíprocamente en el tiempo (mejores vínculos predicen mayor autoestima y viceversa), sosteniendo un circuito de retroalimentación entre pertenencia social y valoración de sí (Harris y Orth, 2020).

En investigación aplicada, la medición más extendida es la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), un instrumento breve de 10 ítems tipo Likert diseñado originalmente para estudiantes de secundaria y utilizado hoy en poblaciones diversas por su utilidad para evaluar la autoestima global (Rosenberg, 1965). En su adaptación y validación en población hispanohablante universitaria se han confirmado adecuados niveles de fiabilidad y validez, así

como la coherencia con dimensiones del autoconcepto, lo que avala su empleo en estudios educativos y de formación profesional (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007).

Las consecuencias de la autoestima para la salud mental y el desempeño han sido sintetizadas en meta-análisis longitudinales: niveles bajos predicen incrementos posteriores de depresión y ansiedad, apoyando el modelo de vulnerabilidad frente al modelo de cicatriz y subrayando su relevancia preventiva (Sowislo y Orth, 2013). En educación, la evidencia longitudinal indica asociaciones bidireccionales de magnitud pequeña a moderada entre autoconcepto/autoestima académica y logro, lo que sugiere que cultivar una valoración positiva de sí mismo favorece el aprendizaje sostenido y, a la vez, el éxito académico alimenta esa valoración (Huang, 2011).

### **Teorías**

La Teoría del Sociometro concibe la autoestima como un “indicador” que monitorea cuánta aceptación o valoración relacional percibe la persona en su grupo; cuando las señales de inclusión suben, la autoestima aumenta, y ante claves de rechazo, desciende, organizando conductas destinadas a recuperar pertenencia y valor social (Leary & Baumeister, 2000). La evidencia experimental que manipuló aceptación y exclusión mostró variaciones rápidas de la autoestima estado y conductas de reparación interpersonal coherentes con esa función de “medidor social”, lo que explica por qué en contextos altamente interdependientes (como las compañías de cadetes) la valoración por pares y superiores regula seguridad para hablar, persistencia y cumplimiento de estándares (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995).

La Teoría del Manejo del Terror sostiene que la autoestima funciona como amortiguador de ansiedad existencial: al vivir conforme a los valores de una cosmovisión cultural, las personas obtienen significado y valía simbólica que atenúan la angustia por la mortalidad; así, elevar o afirmar la autoestima reduce respuestas de ansiedad y de defensa de la propia cosmovisión tras recordatorios de muerte (Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1997). Tres décadas de estudios, revisiones y meta-análisis han documentado que la saliencia de mortalidad incrementa la defensa de valores del endogrupo y que la autoestima elevada mitiga efectos afectivos y conductuales del miedo a la muerte, ofreciendo un marco potente para comprender la función adaptativa de la autoestima en entornos de riesgo, disciplina y deber (Pyszczynski, Greenberg & Solomon, 2015).

La Teoría de las Contingencias del Autovalor propone que lo crucial no es cuán alta sea la autoestima, sino de qué depende: cada persona “ancla” su valía a dominios específicos (apariencia, aprobación ajena, competencia académica, virtud, etc.), por lo que los éxitos y fracasos en esos dominios provocan oscilaciones afectivas y conductuales intensas (Crocker & Wolfe, 2001). Esta perspectiva explica vulnerabilidades y costos del “perseguir autoestima” cuando se invierte excesivamente en dominios frágiles o controlados por otros, y también por qué orientaciones más autónomas y multifuente de valía favorecen autorregulación estable, metas de aprendizaje y bienestar sostenido (Crocker, 2005).

En síntesis, estas teorías se articulan con las dimensiones operativas de la investigación: el sociometro fundamenta Aceptación social al explicar la sensibilidad de la autoestima a señales de inclusión y reconocimiento del grupo (Leary & Baumeister, 2000). A su vez, las Contingencias del Autovalor iluminan Autoevaluación personal al precisar cómo los criterios de valía elegidos moldean el juicio de sí, mientras la perspectiva motivacional de necesidades básicas permite comprender Autonomía emocional como un patrón de autorregulación menos contingente y más integrado con autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2000).

### **Dimensión 1. Autoevaluación personal**

La autoevaluación personal es un proceso deliberado mediante el cual la persona juzga la calidad de su propio desempeño, aprendizaje o conducta con base en criterios explícitos, identifica fortalezas y brechas, y genera acciones de mejora sobre la marcha (Andrade & Du, 2007). En educación y entrenamiento se entiende como una práctica de evaluación formativa que coloca al individuo en el centro del control del aprendizaje, promueve retroalimentación para sí mismo y alinea su esfuerzo con metas y estándares verificables (OECD, 2025).

Desde la psicología del aprendizaje autorregulado, la autoevaluación personal es parte de un ciclo metacognitivo que incluye planificación, monitoreo y control: el sujeto se fija metas, observa evidencias de su ejecución, compara contra criterios y ajusta estrategias, lo que fortalece su sentido de eficacia y su perseverancia (Zimmerman, 2002). Este bucle de autoobservación y ajuste explica por qué la autoevaluación se asocia, en síntesis de investigación, con mejoras significativas en autorregulación y aprendizaje, al convertir la retroalimentación en decisiones tácticas sobre tiempo, esfuerzo y métodos de estudio o de entrenamiento (Panadero et al., 2017).

Operativamente, la autoevaluación personal es válida cuando se asienta en criterios claros (rúbricas, descriptores de desempeño, objetivos específicos) y cuando el juicio se hace referido a criterio más que a comparación social, condición que incrementa precisión y utilidad del diagnóstico (Boud & Falchikov, 1989). En ese marco, “autoasignar” un nivel no es un acto subjetivo libre, sino una verificación contra estándares previamente acordados que produce información accionable para revisar productos, prácticas o hábitos, y que puede complementar la evaluación de terceros sin sustituir la evidencia objetiva (Andrade & Du, 2007).

A la vez, la autoevaluación personal está atravesada por motivos y sesgos de la autopercepción: las personas buscan verse de forma coherente y positiva, lo que puede sesgar los juicios si no se establecen anclas externas y evidencias verificables (Oxford Research Encyclopedia of Psychology, 2023). La literatura documenta, por ejemplo, que quienes tienen menos pericia tienden a sobreestimarse por dificultades para reconocer sus propias limitaciones, lo que obliga a combinar la autoevaluación con prácticas de calibración (criterios, ejemplos ancla, retroalimentación externa) para sostener exactitud y utilidad (Kruger & Dunning, 1999).

En entornos de alta exigencia (académicos, profesionales o de formación táctica) la autoevaluación personal cobra valor estratégico porque transforma la evaluación en aprendizaje en acción: se observan señales de desempeño, se interpretan con criterios y se decide cómo y qué mejorar en el siguiente intento (OECD, 2010). Por ello, organismos internacionales promueven su incorporación como práctica regular de evaluación formativa, al servicio de climas de aprendizaje que desarrollan autonomía, juicio profesional y responsabilidad por la calidad del propio trabajo, articulando evidencias con planes de mejora individuales (UNESCO IIEP, 2020).

## **Dimensión 2. Aceptación social**

La aceptación social puede entenderse como el reconocimiento y la incorporación positiva de una persona por parte de un grupo, expresada en señales de inclusión, aprobación y trato respetuoso que reducen la probabilidad de desaprobación o rechazo explícito (American Psychological Association, 2018). Desde la motivación social básica, esta aceptación satisface la necesidad humana de pertenencia al proveer vínculos estables y recíprocos; cuando esas señales de pertenencia son fuertes, aumentan la seguridad, la cooperación y la disposición a cumplir normas compartidas, y cuando se debilitan emergen conductas defensivas, ansiedad o

retramiento, lo que muestra su papel regulador en el funcionamiento cotidiano (Baumeister & Leary, 1995).

En investigación psicoeducativa y del desarrollo, la aceptación social se operacionaliza mediante dos familias de indicadores: a) sociométricos (nominaciones o calificaciones de pares que estiman preferencia o rechazo) y b) autoinformes de percepción de aceptación en contextos específicos, como el aula o el equipo, con instrumentos validados que distinguen aceptación de amistad, competencia y popularidad (Van den Bergh et al., 1999). En clave motivacional, la teoría del sociometro plantea que las personas monitorizan de forma continua claves de valoración relacional y ajustan su conducta para conservar inclusión; así, variaciones situacionales de aceptación percibida modifican el “estado” de autoestima y precipitan respuestas orientadas a reparar vínculos o fortalecer la contribución al grupo (Leary, 2012).

Su relevancia para el aprendizaje y el bienestar se confirma en síntesis cuantitativas: en secundaria, un mayor sentido de pertenencia y aceptación por pares se asocia con mejores resultados motivacionales, socioemocionales, conductuales y académicos, lo que sugiere que climas de aula inclusivos y relaciones de apoyo son palancas consistentes del desempeño (Korpershoek et al., 2020). Desde la salud pública, los marcos de inclusión social subrayan que políticas y prácticas que fortalecen pertenencia, participación y trato no discriminatorio protegen la salud mental de jóvenes y reducen barreras de acceso, por lo que la aceptación social trasciende el nivel interpersonal y demanda acciones institucionales coordinadas (Organización Mundial de la Salud, 2023).

Organismos internacionales han incorporado la aceptación y la pertenencia como metas educativas: los informes PISA 2022 monitorean el sentido de pertenencia escolar y su vínculo con motivación, compromiso y seguridad, ofreciendo comparaciones para orientar mejoras de clima y convivencia (OECD, 2023). Convergente con ello, el paquete de recursos para educación inclusiva de UNESCO-IBE insta a remover barreras culturales, curriculares y relacionales para que todo estudiante (independientemente de su origen, identidad o capacidad) se sienta valorado, participe activamente y reciba apoyos que garanticen su aprendizaje y bienestar, integrando la aceptación social como principio curricular (UNESCO-IBE, 2021).

### **Dimensión 3. Autonomía emocional**

La autonomía emocional es la capacidad de orientar y modular la propia vida afectiva desde un sentido interno de volición (actuar por elección y con concordancia personal) más

que por mera obediencia o presión externa, de modo que la persona regula lo que siente y cómo responde conforme a valores internalizados (Ryan & Deci, 2000). Esta función volitiva se articula con la regulación emocional, entendida como los procesos mediante los cuales se inician, mantienen o modifican las emociones para alcanzar metas y preservar el bienestar, por lo que la autonomía emocional describe quién decide y desde dónde se decide mientras la regulación describe cómo se implementa esa decisión (Gross, 2015).

En el desarrollo adolescente, la tradición clásica definió la autonomía emocional como individuación respecto de las figuras parentales (incluida la desidealización realista de los padres y la disminución de la dependencia afectiva infantil), proceso normativo que favorece confianza y criterios propios sin implicar conflicto permanente (Steinberg & Silverberg, 1986). Investigaciones posteriores precisaron que no debe confundirse autonomía con desapego: es adaptativo volverse más dueño de los propios afectos y decisiones conservando lazos seguros, y es disfuncional cortar vínculos de apoyo; por eso, la autonomía emocional saludable coexiste con relaciones significativas y apoyo percibido (Ryan & Lynch, 1989).

La literatura reciente clarifica además que autonomía no equivale a independencia absoluta, sino a autodirección voluntaria compatible con interdependencia y cuidado mutuo, y muestra que durante la adolescencia suelen observarse incrementos normativos en la capacidad de sostener criterios propios y regular afectos sin sobredependencia de aprobación externa (Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2024). A nivel longitudinal, se ha descrito que trayectorias de autonomía emocional mejor calibradas se asocian con mejor ajuste psicosocial y con relaciones familiares más funcionales, mientras que configuraciones basadas en distanciamiento hostil o rechazo parental predicen peor adaptación socioemocional (Parra, Oliva, & Sánchez-Queija, 2009).

Operativamente, la autonomía emocional se ha medido con la Emotional Autonomy Scale (EAS) de Steinberg y Silverberg, que explora componentes como desidealización, percepción de los padres como personas, no dependencia y autodefinición; su uso exige distinguir autonomía saludable de desapego para evitar interpretar como “madurez” lo que en realidad es retirada defensiva (Steinberg & Silverberg, 1986). Estudios que aplican la EAS muestran que perfiles de autonomía emocionales desbalanceados (por ejemplo, alta “no dependencia” acompañada de baja calidez relacional) se asocian con problemas de ajuste, lo que respalda evaluar tanto el locus interno de decisión como la calidad de los vínculos de apoyo (Ahmad, 2018).

En contextos de alta exigencia (educativos, profesionales o de formación militar) la autonomía emocional aporta la base para internalizar normas y regular el estrés: cuando las prácticas de liderazgo y enseñanza apoyan la autonomía, las personas integran valores y regulan sus emociones de forma más estable, sosteniendo disciplina y compromiso por convicción y no solo por control externo (Ryan & Deci, 2000). Esa “motivación autónoma” para gestionar las propias emociones se ha vinculado con mayor bienestar y desempeño, lo que justifica cultivar climas de apoyo a la autonomía y entrenar competencias de regulación afectiva coherentes con las metas de la organización (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

### **2.2.2. Variable 2: Motivación**

#### **Definición**

La motivación es el conjunto de procesos que inician, orientan y sostienen la conducta hacia metas, aportando energía, dirección y persistencia al actuar humano (American Psychological Association, 2018). En términos contemporáneos se concibe como un sistema regulatorio que integra razones y necesidades psicológicas (competencia, autonomía y relación) para explicar por qué las personas eligen, mantienen o abandonan tareas, y con qué calidad de esfuerzo lo hacen (Deci & Ryan, 2000).

Una distinción nuclear diferencia motivación intrínseca (hacer algo por interés o disfrute) y motivación extrínseca (hacer algo por resultados separables), pero hoy se entiende como un continuo de autodeterminación que abarca regulaciones más o menos internalizadas: externa, introyectada, identificada e integrada (Deci & Ryan, 2000). La evidencia metaanalítica con 344 muestras muestra que la motivación intrínseca y la regulación identificada se asocian consistentemente con bienestar, rendimiento y persistencia, mientras los estilos más controlados predicen resultados más frágiles, lo que clarifica por qué no basta con “más motivación”, sino con mejor calidad motivacional (Howard et al., 2021).

Otra lente explicativa es la Teoría Expectativa-Valor, que sostiene que las elecciones de logro dependen de lo que la persona espera lograr y del valor que atribuye a la tarea (interés, utilidad, importancia, costo), de modo que altas expectativas y alto valor multiplican la probabilidad de esfuerzo sostenido (Wigfield & Eccles, 2000). Complementariamente, la Teoría de Metas demuestra que metas específicas y desafiantes, aceptadas y con retroalimentación, elevan el desempeño frente a metas vagas tipo “haz tu mejor esfuerzo”, lo

que operacionaliza la motivación en términos de dirección clara y criterios verificables (Locke & Latham, 2002).

Definir motivación también implica cómo se mide en situaciones reales: a nivel situacional, la SIMS diferencia motivación intrínseca, identificada, introyectada, externa y amotivación para una actividad puntual, permitiendo captar la calidad motivacional en contextos específicos de aprendizaje o entrenamiento (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000). A nivel de curso, la sección motivacional del MSLQ evalúa metas, valor de tarea, autoeficacia y ansiedad ante pruebas, ofreciendo un perfil que conecta creencias motivacionales con estrategias autorreguladas de estudio y, por tanto, con el desempeño observado (Pintrich & De Groot, 1990).

En el dominio académico amplio, la Academic Motivation Scale (AMS) distingue tres formas de motivación intrínseca, tres de extrínseca y amotivación, basada en la tradición de la autodeterminación y consolidada psicométricamente en educación superior (Vallerand et al., 1992). Sus validaciones y extensiones internacionales (incluida la evidencia de invarianza factorial) respaldan su uso para estudiar perfiles motivacionales y su relación con persistencia y rendimiento, facilitando diagnósticos comparables entre programas y cohortes (Alivernini & Lucidi, 2008).

En síntesis, la motivación describe por qué y con qué calidad se actúa: integra necesidades psicológicas, expectativas y valor de tarea con metas claras y retroalimentación, y se manifiesta en la intensidad y estabilidad del esfuerzo, la elección de desafíos y la regulación emocional ante la dificultad (Locke & Latham, 2002). Cuando predomina la motivación autónoma (intrínseca o bien internalizada) se favorecen aprendizaje profundo, bienestar y persistencia, mientras los estilos controlados tienden a sostenerse peor en el tiempo, lo que tiene consecuencias directas para el desempeño en entornos académicos y de formación profesional exigente (Howard et al., 2021).

## **Teorías**

La Teoría de la Autodeterminación explica la motivación como un continuo de calidad que va desde regulaciones controladas hasta formas plenamente internalizadas, y postula tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) cuya satisfacción nutre la motivación autónoma y la persistencia con alto rendimiento (Deci & Ryan, 2000). La evidencia metaanalítica confirma que los perfiles motivacionales más autónomos (motivación

intrínseca y regulación identificada) se asocian de manera consistente con bienestar, aprendizaje profundo y desempeño superior frente a estilos más controlados, lo que subraya que no basta con “tener mucha motivación”, sino con desarrollarla en su mejor calidad (Howard et al., 2021).

La Teoría Expectativa–Valor sostiene que la elección de metas y la intensidad del esfuerzo dependen de lo que el sujeto espera lograr y del valor que atribuye a la tarea (interés, utilidad, importancia y costo); cuando expectativas y valor son altos, aumentan la probabilidad de involucramiento sostenido y de búsqueda de desafíos (Wigfield & Eccles, 2000). Este marco ofrece una arquitectura precisa para intervenir en contextos formativos: elevar creencias de eficacia mediante retroalimentación específica y, a la vez, aumentar el valor de la tarea con conexiones a metas personales y profesionales, potencia simultáneamente la dirección y la energía de la conducta orientada al logro (Wigfield & Eccles, 2000).

La Teoría de Metas de Logro explica hacia qué estándar de competencia apunta el esfuerzo: metas de maestría centran la atención en aprender y mejorar, mientras las metas de desempeño la dirigen a demostrar capacidad en comparación social, con variantes de aproximación o evitación que implican perfiles emocionales y conductuales distintos (Elliot & Murayama, 2008). Revisiones recientes muestran que los climas instruccionales que enfatizan maestría favorecen estrategias profundas, emociones facilitadoras y compromiso sostenido, en tanto que un foco predominante en comparación normativa incrementa ansiedad, superficialidad y evitación de desafíos, de ahí la relevancia de alinear metas, tareas y retroalimentación con el estándar de progreso personal (Chazan, Pelletier, & Daniels, 2022).

En esta investigación, la variable se dimensiona en Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Motivación social, articulando el continuo de autodeterminación con la relevancia del reconocimiento y la pertenencia como fuentes de valor y compromiso en contextos formativos exigentes (Deci & Ryan, 2000). Esta organización permite diferenciar razones por interés y disfrute, razones por incentivos o consecuencias externas, y razones vinculadas a aprobación, estatus o vínculos de grupo, facilitando diagnósticos y acciones pedagógicas específicas (Howard et al., 2021).

### **Dimensión 1. Motivación intrínseca**

La motivación intrínseca describe la tendencia natural a involucrarse en actividades por el interés, el disfrute o la satisfacción que producen en sí mismas, sin necesidad de

contingencias externas, y se vincula con la curiosidad, la exploración y el deseo de dominar retos por elección personal (Ryan & Deci, 2000). En el marco de la Teoría de la Autodeterminación, esta forma de motivación se nutre de la satisfacción de tres necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación), de modo que cuando los contextos favorecen elección, retroalimentación de eficacia y vínculos de apoyo, las personas muestran mayor vitalidad, mejor calidad del aprendizaje y una persistencia más estable frente a la dificultad (Deci & Ryan, 2000).

La relevancia funcional de la motivación intrínseca se refleja en sus consecuencias objetivas sobre el rendimiento y la persistencia, pues la evidencia metaanalítica muestra que el interés y el disfrute sostenidos se asocian con un desempeño superior, especialmente cuando la tarea exige comprensión y transferencia, y que esta forma de energía autorregulada coexiste con incentivos externos sin quedar necesariamente socavada si el contexto apoya la competencia (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Más allá de la cantidad de esfuerzo, lo decisivo es la calidad motivacional: perfiles más autónomos (intrínsecos o identificados) predicen de manera consistente bienestar, aprendizaje profundo y compromiso duradero en comparación con regulaciones más controladas, lo que orienta el diseño de ambientes de instrucción hacia la autonomía, el sentido y el dominio progresivo (Howard et al., 2021).

Los entornos que apoyan la autonomía y enmarcan las tareas con metas intrínsecas (aprendizaje, crecimiento personal, contribución) fortalecen la motivación intrínseca y elevan el procesamiento profundo, el rendimiento en pruebas y la persistencia, como demuestran experimentos de campo que manipulan simultáneamente el contenido de metas y el estilo docente (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). En contraste, cuando predominan controles externos o recompensas mal calibradas, los metaanálisis indican que ciertos premios tangibles esperados pueden minar el interés libre de la actividad, de modo que el reconocimiento efectivo debe centrarse en información de competencia y en la elección, evitando presiones que conviertan el aprendizaje en mera obtención de recompensas (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

La motivación intrínseca también se relaciona con el desarrollo del interés: el involucramiento profundo no surge de la nada, sino que transita desde un interés situacional “desencadenado”, mantenido por apoyos contextuales, hacia un interés individual bien desarrollado en el que la persona busca desafíos, integra conocimientos y persiste de forma autónoma, trayecto que requiere oportunidades de exploración, retroalimentación significativa

y tareas con sentido (Hidi & Renninger, 2006). En educación comparada, los marcos de política destacan que el compromiso y la motivación del estudiante (con énfasis en el valor intrínseco del aprendizaje) son palancas de desempeño y resiliencia, por lo que resulta estratégico alinear prácticas, evaluación y cultura institucional con la construcción de interés genuino por las materias (OECD, 2024).

Operativamente, la motivación intrínseca se mide con instrumentos validados que distinguen su calidad en contextos específicos: la Situational Motivation Scale (SIMS) captura, a nivel de actividad puntual, la motivación intrínseca frente a otras regulaciones, permitiendo analizar cómo varía con las condiciones de la tarea y del clima (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000). En el nivel académico, la Academic Motivation Scale (AMS) diferencia dimensiones de motivación intrínseca (“saber”, “logro”, “estimulación”) y permite vincular perfiles motivacionales con persistencia y rendimiento, facilitando decisiones pedagógicas basadas en evidencia para fortalecer el disfrute y el interés por aprender (Vallerand et al., 1992).

## **Dimensión 2. Motivación extrínseca**

La motivación extrínseca describe razones para actuar orientadas a resultados separables de la actividad (recompensas, reconocimientos, evitar sanciones, obtener calificaciones o ventajas) y, desde la Teoría de la Autodeterminación, comprende un continuo de internalización que va desde la regulación externa y la introyectada hasta formas más autónomas como la identificada y la integrada, en las que la persona adopta la conducta porque la considera valiosa o coherente con sus metas y valores (Deci & Ryan, 2000). En este marco, la motivación extrínseca no es inherentemente negativa: su calidad depende de cómo se implementan las contingencias y de si favorecen autonomía, competencia y relación, permitiendo que razones inicialmente externas se vuelvan propias y sostengan un esfuerzo consistente y de alta calidad en el tiempo (Gagné & Deci, 2005).

Los incentivos tangibles y otras contingencias externas pueden tener efectos distintos según su diseño: la evidencia meta-analítica clásica mostró que recompensas esperadas y contingentes al desempeño en actividades intrínsecamente interesantes tienden a reducir el interés cuando se perciben como controladoras, mientras los feedbacks informativos que afirman la competencia tienden a preservarlo o aumentarlo (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Síntesis más recientes sobre 40 años de estudios indican que los incentivos predicen mejor la cantidad de desempeño, mientras la motivación intrínseca predice con más fuerza la calidad;

además, ambos pueden operar conjuntamente si el contexto apoya autonomía y competencia, lo que matiza el debate y orienta buenas prácticas para alinear consecuencias externas con aprendizaje profundo (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014).

Desde la Teoría Expectativa-Valor, muchos motivos extrínsecos se explican por las expectativas de éxito y el valor de tarea (utilidad, importancia, costo): cuando una actividad se percibe útil para metas futuras o relevante para la identidad, el valor eleva el esfuerzo incluso si el interés inmediato es menor (Wigfield & Eccles, 2000). En paralelo, la Teoría de Metas muestra que metas específicas y desafiantes, aceptadas y con retroalimentación, incrementan el desempeño y operan como mediadoras de los incentivos, de modo que la arquitectura de objetivos transforma consecuencias externas en dirección clara, criterios verificables y persistencia focalizada (Locke & Latham, 2002).

Operativamente, la motivación extrínseca se mide con instrumentos validados que distinguen su calidad: la Academic Motivation Scale (AMS) identifica regulaciones externa, introyectada e identificada (junto a formas intrínsecas y amotivación) permitiendo perfilar razones por las que se estudia o entrena (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, 1992). A nivel situacional, la Situational Motivation Scale (SIMS) capta, para una actividad puntual, regulación externa e identificada junto con motivación intrínseca y amotivación, facilitando examinar cómo varía la motivación con las condiciones de la tarea y del clima inmediato (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000).

En contextos educativos y profesionales, incluidas instituciones de alta exigencia, las señales extrínsecas bien calibradas (reconocimientos formativos, criterios transparentes, progresión visible, consecuencias justas) pueden coexistir con razones autónomas cuando se alinean con la competencia y ofrecen elección y sentido, favoreciendo la internalización y evitando que la conducta dependa solo de premios o sanciones (Deci & Ryan, 2000). En síntesis, diseñar contingencias que informen sobre la eficacia, reduzcan controles innecesarios y conecten la tarea con metas valiosas convierte la motivación extrínseca en un apoyo para el aprendizaje profundo y la persistencia, en lugar de un sustituto del interés (Gagné & Deci, 2005).

### **Dimensión 3. Motivación social**

La motivación social es el impulso a actuar que nace de metas vinculadas con pertenecer, ser aceptado, obtener aprobación o estatus dentro de un colectivo, y se expresa en

conductas guiadas por la búsqueda de vínculos estables y de apoyo recíproco (Baumeister y Leary, 1995). En términos contemporáneos, este impulso se integra con la necesidad universal de relación: cuando las personas se sienten conectadas, atendidas y valoradas por otros significativos, tienden a comprometerse con mayor energía y persistencia en tareas compartidas, porque el lazo social aporta significado y regula el esfuerzo (Ryan y Deci, 2000).

El fundamento psicosocial de la motivación social se explica, además, por la identificación grupal: al definirse “como” miembros de un grupo, las personas interiorizan normas, metas y prototipos del colectivo, de modo que el prestigio ante los pares, el ajuste a los estándares y el servicio a la misión se vuelven razones poderosas para esforzarse (Hogg, van Knippenberg y Rast, 2012). Esta vía identitaria al compromiso revela que el liderazgo más eficaz es aquel que encarna la identidad del grupo y hace visible “quiénes somos y cómo actuamos”, transformando la aprobación colectiva en una fuente sostenida de energía motivacional (Hogg, 2017).

En ámbitos educativos, la motivación social se observa cuando el sentido de pertenencia y el apoyo de pares y docentes elevan el interés, las expectativas de éxito y el empeño por aprender: estudiantes que se sienten apreciados, respetados y valorados muestran mayor orientación a metas y mejor rendimiento (Goodenow, 1993). De forma convergente, quienes perciben relaciones cálidas y exigentes con adultos y compañeros se involucran más, autorregulan mejor su conducta y perseveran ante la dificultad, porque la aprobación significativa transforma el desafío en oportunidad de reconocimiento (Wentzel, 1998).

En organizaciones de alta demanda (incluidas militares y policiales), la motivación social se expresa en la satisfacción de la necesidad de relación con instructores, mandos y camaradas, y se asocia con bienestar, compromiso y desempeño: climas que favorecen vínculos de apoyo consolidan razones autónomas para aprender, cooperar y servir (Loverre, Chirico, Palombi y Cinque, 2024). A nivel de intervención, programas que fortalecen autonomía, competencia y relación muestran efectos positivos en la calidad del esfuerzo y la persistencia, indicando que el reconocimiento significativo y las metas compartidas son palancas robustas para sostener la entrega profesional (Wang et al., 2024).

Operativamente, la motivación social puede evaluarse mediante indicadores de pertenencia percibida, aprobación de pares, soporte del adulto significativo y búsqueda de estatus o reconocimiento, recogiendo tanto el juicio propio como las señales del entorno

inmediato (Goodenow, 1993). Estas medidas permiten vincular la necesidad de vínculo con conductas de empeño, cooperación y adherencia a normas, y aportan un marco para diseñar prácticas que conviertan la aceptación y el reconocimiento en motores estables del aprendizaje y del desempeño (Baumeister y Leary, 1995).

### 2.3. Marco conceptual

**Aceptación social:** percepción de ser valorado e incluido por otros significativos, condición que satisface la necesidad humana de pertenencia y favorece la motivación, el bienestar y la cooperación en grupos académicos y profesionales (Baumeister y Leary, 1995).

**Amotivación:** ausencia de intención o sentido de agencia respecto a la tarea; se expresa en baja percepción de control o valor y suele medirse junto a dimensiones intrínsecas y extrínsecas en la Academic Motivation Scale (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992).

**Apoyo a la autonomía:** estilo docente que ofrece sentido, opciones significativas y retroalimentación que afirma la competencia, favoreciendo motivación autónoma y mayor involucramiento del estudiante (Reeve y Cheon, 2021).

**Aprecio recibido:** percepción de apoyo emocional, instrumental e informativo por parte de familia, amigos u otras figuras significativas, que amortigua el estrés y contribuye a la autoestima y al ajuste psicosocial (Zimet, Dahlem, Zimet y Farley, 1988).

**Autodeterminación:** grado en que la motivación es autónoma (intrínseca o extrínseca internalizada) versus controlada, distinción que predice aprendizaje, rendimiento y bienestar por encima de la cantidad de esfuerzo (Gagné y Deci, 2005).

**Autoeficacia:** creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas, determinantes de elección de desafíos, esfuerzo y persistencia ante obstáculos, con efectos motivacionales robustos (Bandura, 1977).

**Autoestima:** evaluación global del propio valor que integra creencias, emociones y juicios sobre competencias y cualidades personales; cuando es favorable, se asocia con ajuste psicológico, bienestar y conductas de afrontamiento eficaces, y suele medirse con escalas psicométricas validadas en población académica y general (American Psychological Association, 2023).

**Autoevaluación personal:** proceso reflexivo mediante el cual el estudiante juzga la calidad de su desempeño con criterios explícitos, identifica fortalezas y necesidades de mejora y regula su aprendizaje; bien implementada, incrementa la autorregulación y la autoeficacia percibida, nutriendo la valoración positiva de sí mismo (Andrade y Du, 2007).

**Autoimagen positiva:** representación mental favorable de atributos, roles y habilidades propias que orienta expectativas, decisiones y vínculos, y que, cuando es coherente y realista, se relaciona con mayor bienestar y estabilidad del autoconcepto (American Psychological Association, 2018).

**Autonomía emocional:** capacidad de sostener una base afectiva propia, diferenciada y regulada, que permite decidir y vincularse sin dependencias emocionales desadaptativas; su desarrollo durante la adolescencia y juventud tiene trayectorias y matices culturales bien documentados (Beyers, Soenens y Vansteenkiste, 2024).

**Compromiso académico:** inversión conductual, emocional y cognitiva en las actividades escolares, considerada palanca para contrarrestar el descenso de la motivación y mejorar el rendimiento (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

**Control emocional:** conjunto de procesos mediante los cuales se influye en qué emociones se tienen, cuándo surgen y cómo se experimentan y expresan; estrategias como reevaluación y control de respuesta se asocian con mejor adaptación y desempeño (Gross, 2015).

**Decisión personal:** elección de cursos de acción coherentes con valores y metas internalizadas, apoyada por contextos que brindan autonomía, competencia y relación; se vincula con motivación de mayor calidad y resultados sostenibles (Ryan y Deci, 2000).

**Equilibrio afectivo:** balance entre afectos positivos y negativos que, junto con la satisfacción vital, integra el bienestar subjetivo; un mayor predominio de afecto positivo se asocia con salud y rendimiento superiores (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

**Expectativas de éxito:** juicios sobre probabilidad de lograr un desempeño, que junto con el valor de la tarea explican elección, intensidad y continuidad del esfuerzo en metas de logro (Wigfield y Eccles, 2000).

**Inclusión grupal:** participación plena y sin barreras en dinámicas, metas y normas del colectivo, con ajustes que aseguren equidad y pertenencia para todos los miembros; en

educación, implica remover obstáculos y crear ambientes que valoren la diversidad (UNESCO, 2021).

**Interés individual:** disposición relativamente duradera a comprometerse con un contenido por valor y disfrute internalizados, asociada con exploración autónoma y mayor profundidad de aprendizaje (Hidi y Renninger, 2006).

**Interés situacional:** atracción momentánea despertada por características de la tarea o el contexto que puede mantenerse y evolucionar hacia un interés individual estable mediante apoyos pedagógicos adecuados (Hidi y Renninger, 2006).

**Metas de desempeño:** objetivos orientados a demostrar capacidad frente a otros (aproximación) o a evitar quedar por debajo (evitación), con perfiles emocionales y conductuales distintos respecto de las metas de maestría (Elliot y Murayama, 2008).

**Metas de maestría:** objetivos centrados en aprender y mejorar la competencia personal, asociados con estrategias profundas, emociones facilitadoras y compromiso sostenido en comparación con metas de comparación normativa (Locke y Latham, 2002).

**Motivación extrínseca:** realización de una conducta por resultados separables (recompensas, reconocimientos o evitar sanciones) que puede internalizarse progresivamente desde regulación externa e introyectada hasta identificada e integrada, según el apoyo a necesidades básicas (Gagné y Deci, 2005).

**Motivación intrínseca:** involucramiento por interés o disfrute inherente a la actividad, fortalecido cuando el contexto apoya elección personal, percepción de eficacia y vínculos significativos, con efectos positivos sobre aprendizaje profundo y bienestar (Deci y Ryan, 2000).

**Motivación:** procesos que inician, orientan y sostienen la conducta hacia metas, integrando razones y necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación) que explican la calidad del esfuerzo y su persistencia en contextos de aprendizaje y desempeño (Deci y Ryan, 2000).

**Persistencia:** mantenimiento del esfuerzo a lo largo del tiempo; se fortalece con motivación intrínseca y regulaciones autónomas, mientras los incentivos externos explican mejor la cantidad de desempeño (Cerasoli, Nicklin y Ford, 2014).

**Recompensas tangibles:** incentivos materiales que pueden aumentar la cantidad de desempeño pero, si se perciben como controladores en actividades interesantes, tender a reducir el interés; su diseño debe enfatizar información de competencia (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

**Reconocimiento ajeno:** evaluación positiva percibida por parte de pares o autoridades que actúa como señal social capaz de modular la autoestima “en el momento”, según la hipótesis del sociometro, influyendo en el esfuerzo y la persistencia (Leary, Tambor, Terdal y Downs, 1995).

**Regulación externa:** conducta dirigida por recompensas o sanciones del entorno, típicamente frágil cuando cesan los incentivos y mejorable si se ofrecen apoyos que faciliten internalización (Deci y Ryan, 2000).

**Regulación identificada:** forma de motivación extrínseca en la que la persona adopta la conducta porque la considera valiosa y coherente con sus metas, mostrando mayor persistencia y calidad que regulaciones controladas (Deci y Ryan, 2000).

**Regulación introyectada:** ejecución por presión interna (culpa, vergüenza, obligación) que mantiene la conducta pero con menor bienestar y estabilidad que formas más autónomas de motivación (Deci y Ryan, 2000).

**Resiliencia interna:** procesos y recursos que permiten mantener o recuperar un funcionamiento adecuado frente a la adversidad, apoyados por competencias personales, apoyos relacionales y autoevaluaciones positivas realistas (Masten, 2001).

**Retroalimentación informativa:** información específica, oportuna y no controladora orientada a mejorar el aprendizaje; potencia la motivación y el rendimiento cuando comunica progreso y cómo avanzar (Shute, 2008).

**Satisfacción personal:** juicio cognitivo sobre la vida propia y sus áreas relevantes que, junto con el balance afectivo, compone el bienestar subjetivo; mayores niveles se asocian con mejor salud, relaciones y desempeño sostenido en contextos formativos (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

**Seguridad interior:** confianza estable en las propias capacidades y criterio para afrontar exigencias y tomar decisiones, vinculada con afrontamiento adaptativo y persistencia ante la

dificultad; se diferencia de la arrogancia por su base en evidencias internas y retroalimentación realista (American Psychological Association, 2018).

**Sentido de pertenencia:** percepción de ser aceptado, valorado e incluido en la comunidad educativa, lo que alimenta expectativas y valor de la tarea y sostiene la motivación hacia el logro (Goodenow, 1993).

**Sentido de pertenencia:** sentimiento de ser aceptado, respetado, incluido y apoyado dentro de una comunidad educativa, asociado con mayor compromiso y rendimiento; su medición habitual emplea escalas específicas de membresía escolar (Goodenow, 1993).

**Valor de tarea:** importancia, utilidad, interés y costo atribuidos a una actividad; altos valores, combinados con expectativas favorables, incrementan el involucramiento motivacional y la persistencia (Wigfield y Eccles, 2000).

**Valor propio:** sentido de valía personal basado en dominios que las personas consideran centrales (p. ej., logros, aprobación, moral), de modo que éxitos o fracasos en esos ámbitos hacen fluctuar la autoestima; comprender estas “contingencias” permite intervenir para sostener una autoapreciación menos frágil (Crocker y Wolfe, 2001).

## 2.4. Operacionalización de las variables

**Tabla 1.**

*Operacionalización de las variables*

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>Variable 1</b> Autoestima	La autoestima es la percepción valorativa que tiene una persona de sí misma, basada en sus experiencias, creencias y actitudes, influyendo en su autoconfianza, comportamiento social, estabilidad emocional y desarrollo personal dentro de contextos exigentes como la formación militar (Harris y Orth, 2020).	La presente sección contiene preguntas cerradas que permitirán conocer el nivel de autoestima de los cadetes, a través de sus respuestas en relación con su autoevaluación personal, aceptación social y autonomía emocional, según una escala de tipo Likert.	Autoevaluación personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoimagen positiva</li> <li>• Valor propio</li> <li>• Satisfacción personal</li> <li>• Seguridad interior</li> </ul>	1, 2 3, 4 5, 6 7, 8	Siempre (5) Casi siempre (4)
			Aceptación social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido pertenencia</li> <li>• Reconocimiento ajeno</li> <li>• Aprecio recibido</li> <li>• Inclusión grupal</li> </ul>	9, 10 11, 12 13, 14 15, 16	A veces (3)
			Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control emocional</li> <li>• Decisión personal</li> <li>• Resiliencia interna</li> <li>• Equilibrio afectivo</li> </ul>	17, 18 19, 20 21, 22 23, 24	Casi nunca (2) Nunca (1)
<b>Variable 2</b> Motivación	La motivación es el conjunto de razones internas o externas que orientan, sostienen y dirigen el comportamiento de una persona hacia el logro de objetivos, siendo fundamental para el rendimiento, disciplina y compromiso dentro del entorno militar formativo (Howard et al., 2021).	A continuación, se presentan preguntas cerradas destinadas a identificar el nivel de motivación de los cadetes, considerando aspectos vinculados a la motivación intrínseca, extrínseca y social, mediante una escala de tipo Likert que valora la frecuencia de sus conductas.	Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés personal</li> <li>• Goce tarea</li> <li>• Búsqueda saber</li> <li>• Desafío propio</li> </ul>	25, 26 27, 28 29, 30 31, 32	Siempre (5) Casi siempre (4)
			Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recompensa externa</li> <li>• Reconocimiento oficial</li> <li>• Logro visible</li> <li>• Estatus recibido</li> </ul>	33, 34 35, 36 37, 38 39, 40	A veces (3)
			Motivación social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprobación grupo</li> <li>• Influencias pares</li> <li>• Liderazgo colectivo</li> <li>• Alineación valores</li> </ul>	41, 42 43, 44 45, 46 47, 48	Casi nunca (2) Nunca (1)

## **2.5. Formulación de hipótesis**

### **2.5.1. Hipótesis general**

HG: Existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HG<sub>0</sub>: No existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

### **2.5.2. Hipótesis específicas**

HE1: Existe relación directa y significativa entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE1<sub>0</sub>: No existe relación directa y significativa entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE2: Existe relación directa y significativa entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE2<sub>0</sub>: No existe relación directa y significativa entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE3: Existe relación directa y significativa entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE3<sub>0</sub>: No existe relación directa y significativa entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

## **CAPÍTULO III.**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Enfoque de investigación**

El enfoque cuantitativo fue seleccionado para desarrollar esta investigación debido a su capacidad para medir y analizar de manera objetiva las variables de autoestima y motivación en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos. Según Ñaupas et al. (2018, p. 140), el enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos, permitiendo la utilización de técnicas estadísticas que facilitan la identificación de relaciones y patrones entre variables. Esta perspectiva permitió estructurar el estudio de forma sistemática, utilizando instrumentos estandarizados como cuestionarios con escala Likert, que ofrecieron datos confiables y comparables para evaluar las dimensiones específicas de la investigación.

Además, el enfoque cuantitativo permitió aplicar procedimientos rigurosos en el diseño, muestreo y análisis estadístico, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados. La objetividad y precisión inherentes a este enfoque fueron fundamentales para responder a los objetivos planteados, posibilitando la interpretación de los datos mediante técnicas descriptivas e inferenciales que contribuyeron a comprender la influencia de la autoestima en la motivación académica y el rendimiento de los cadetes.

#### **3.2. Tipo de investigación**

El tipo de investigación fue aplicada, porque se orientó a resolver un problema concreto del contexto formativo de la EMCH “CFB” mediante el uso de teorías y evidencias para generar conocimiento útil y transferible a la práctica institucional; su propósito principal no se limitó a ampliar el acervo científico, sino a producir insumos con capacidad de transformar procedimientos y decisiones en el corto y mediano plazo (Ñaupas et al., 2018, p. 115). En ese encuadre, el estudio priorizó la pertinencia y la utilidad operativa de los hallazgos para la gestión académica y psicoeducativa de los cadetes.

Consecuentemente, la lógica aplicada se tradujo en la definición de criterios de intervención y de mejora, en la operacionalización de variables medibles para sustentar diagnósticos accionables y en la formulación de recomendaciones alineadas con necesidades reales del arma de Comunicaciones; se privilegió la validez externa contextual y la

transferencia de resultados a lineamientos de tutoría, liderazgo y seguimiento del desempeño, de modo que la evidencia estadística respaldara decisiones concretas y verificables dentro de la organización educativa militar (Ñaupas et al., 2018, p. 115).

### **3.3. Método de investigación**

El método utilizado en esta investigación fue el hipotético-deductivo, basado en los postulados de Karl Popper, que consiste en formular hipótesis claras y precisas para luego someterlas a prueba mediante la observación y experimentación, con el objetivo de refutar o corroborar dichas hipótesis (Marfull, 2024). Este método permite un proceso sistemático y riguroso, donde el conocimiento científico avanza a través de la eliminación de hipótesis falsas, enfatizando la falsabilidad como criterio central para la validación del conocimiento. En el contexto de esta investigación, el método hipotético-deductivo facilitó la estructuración lógica del estudio, partiendo de planteamientos teóricos sobre la autoestima y motivación, para luego diseñar instrumentos que permitieran la recolección de datos cuantitativos con los cuales evaluar las relaciones propuestas.

Además, este enfoque metodológico posibilitó establecer un marco de análisis objetivo y crítico, orientado a la verificación empírica de las hipótesis planteadas, fortaleciendo la validez científica de los resultados. La aplicación del método de Popper contribuyó a mantener un enfoque crítico y abierto a la revisión constante, elementos esenciales para el desarrollo riguroso y fiable de la investigación en el ámbito educativo y militar.

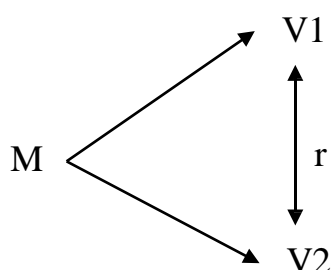
### **3.4. Alcance de investigación (nivel)**

El alcance de esta investigación fue descriptivo-correlacional, ya que se centró en detallar las características de las variables autoestima y motivación en los cadetes, además de analizar la relación existente entre ambas. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 108), el enfoque descriptivo busca conocer y detallar las propiedades, características y rasgos de un fenómeno sin intervenir en él, permitiendo así obtener un panorama claro y estructurado del objeto de estudio. En este caso, se describieron los niveles de autoestima y motivación a través de instrumentos de medición estructurados que facilitaron la identificación de patrones y tendencias en la población estudiada.

Por otro lado, el alcance correlacional se orientó a establecer la existencia, dirección y fuerza de la relación entre las variables de autoestima y motivación, sin inferir causalidad

(Hernández & Mendoza, 2018, p. 109). Esta modalidad permitió determinar si los cambios en una variable se asocian con cambios en la otra, utilizando técnicas estadísticas adecuadas para cuantificar la correlación. De esta forma, el estudio combinó la descripción detallada con el análisis relacional, aportando un conocimiento integral sobre cómo se vinculan estas variables en el contexto de la formación militar.

**Figura 1.**  
*Esquema de correlación*



Donde:

M = Muestra

V1 = Variable 1: Autoestima

V2 = Variable 2: Motivación

r = Correlación entre dichas variables

### **3.5. Diseño de la investigación**

El diseño del estudio fue no experimental, de carácter transversal, lo que implicó que la investigación se desarrolló sin manipular deliberadamente las variables bajo estudio, limitándose a observarlas en su estado natural (Hernández & Mendoza, 2018, p. 174). Esta modalidad permitió recopilar información sobre la autoestima y la motivación en los cadetes de manera objetiva, sin intervenir en las condiciones del entorno ni en los factores que pudieran influir en dichas variables. La elección de un diseño no experimental fue adecuada para analizar fenómenos que no se pueden manipular éticamente o que requieren ser estudiados en contextos reales y actuales.

Asimismo, el carácter transversal del estudio implicó que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal, lo que facilitó obtener una instantánea representativa de

las condiciones de autoestima y motivación de la población en ese periodo específico (Hernández & Mendoza, 2018, p. 176). Esta característica permitió evaluar las relaciones y niveles de las variables sin la necesidad de un seguimiento prolongado en el tiempo, optimizando recursos y tiempo de ejecución. En conjunto, este diseño permitió un análisis eficiente y pertinente para los objetivos planteados en el estudio.

### **3.6. Población, muestra, unidad de estudio**

#### **3.6.1. Población de estudio**

La población del estudio estuvo conformada por 61 cadetes de la especialidad de Comunicaciones, quienes constituyen el conjunto total de individuos que cumplen con las características específicas para ser incluidos en la investigación. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 174), la población se define como el grupo completo de sujetos, objetos o eventos que poseen determinadas características comunes y que son objeto de estudio en una investigación. Esta definición resalta la importancia de delimitar claramente a quiénes se refiere el estudio para garantizar que los resultados sean representativos y aplicables al grupo específico.

En este caso, los 61 cadetes de Comunicaciones representan la totalidad de la población disponible dentro del contexto institucional de la Escuela Militar de Chorrillos para el periodo evaluado. La caracterización precisa de esta población permitió diseñar estrategias adecuadas para la recolección y análisis de datos, asegurando que los hallazgos reflejen fielmente las condiciones y relaciones presentes entre la autoestima y la motivación en este grupo particular. Así, comprender y definir la población es un paso esencial para la validez y relevancia de la investigación.

#### **3.6.2. Muestra de estudio**

La muestra del estudio estuvo constituida por 53 cadetes de la especialidad de Comunicaciones, seleccionados a partir de una fórmula estadística de muestreo que permitió determinar un número representativo y suficiente para realizar inferencias válidas sobre la población total de 61 cadetes. La utilización de esta fórmula garantizó que la muestra tuviera características similares a la población, minimizando sesgos y aumentando la precisión de los resultados obtenidos.

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

N =	61	Tamaño de la población
Z =	1.96	Nivel de confianza (95%)
p =	0.5	Probabilidad de éxito
q =	0.5	Probabilidad de fracaso
d =	0.05	Margen de error

$$n = \frac{(61) * (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2 * (61 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}$$

$$n = \frac{58.5844}{1.11}$$

$$n = 52.76$$

Según Hernández y Mendoza (2018, p. 196), el muestreo probabilístico se define como aquel procedimiento que otorga a cada individuo de la población una probabilidad conocida y diferente de cero para ser seleccionado, lo que facilita la generalización de los hallazgos y la validez estadística del estudio.

En particular, el muestreo probabilístico de tipo aleatorio, definido por Hernández y Mendoza (2018, p. 161) como aquel en el que todos los elementos de la población tienen la misma oportunidad de ser elegidos, fue el método adoptado para la selección de los 53 cadetes. Este tipo de muestreo es considerado uno de los más rigurosos y confiables, ya que asegura que la muestra sea representativa y reduce la posibilidad de sesgos sistemáticos que puedan afectar la calidad de los datos. La implementación de un muestreo aleatorio en este estudio facilitó la obtención de información objetiva y equilibrada, permitiendo que las conclusiones sobre la relación entre autoestima y motivación sean aplicables con mayor certeza a toda la población de cadetes de Comunicaciones dentro de la Escuela Militar de Chorrillos. Esta estrategia contribuye a fortalecer la validez interna y externa del estudio, aspecto fundamental para la investigación cuantitativa.

### **3.6.3. Unidad de estudio**

La unidad de estudio se refiere al elemento básico o individuo sobre el cual se recoge información en una investigación y que forma parte de la muestra o población estudiada. En este caso, la unidad de estudio fueron los cadetes de la especialidad de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 198), la unidad de estudio es el sujeto o entidad mínima que aporta datos específicos dentro del proceso investigativo, siendo fundamental para la definición clara y precisa del alcance del estudio y para garantizar la coherencia en la recolección y análisis de los datos.

Esta definición resalta la importancia de identificar correctamente la unidad de estudio, ya que cada unidad representa la fuente primaria de información que permitirá obtener conclusiones válidas y pertinentes. En el contexto del presente estudio, al seleccionar como unidad de estudio a cada cadete de Comunicaciones, se aseguró que los datos recolectados reflejaran las características individuales relacionadas con la autoestima y la motivación, aspectos centrales en el análisis propuesto. De esta manera, la unidad de estudio actúa como el punto focal del análisis, permitiendo establecer relaciones precisas y detalladas entre las variables, lo que es fundamental para alcanzar los objetivos de la investigación y para diseñar estrategias de intervención adecuadas dentro del ámbito militar. La correcta delimitación y comprensión de la unidad de estudio fortalecen la estructura metodológica y la validez del estudio en general.

## **3.7. Técnica e instrumento para la recolección de datos**

### **3.7.1. Técnica de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos utilizada en esta investigación fue la encuesta, la cual permitió obtener información directa y sistematizada sobre las percepciones de autoestima y motivación de los cadetes de la especialidad de Comunicaciones. Según Machuca (2022), la encuesta es una herramienta fundamental en la investigación cuantitativa que facilita la recopilación de datos a través de preguntas estructuradas dirigidas a los participantes, con el objetivo de describir características, opiniones o comportamientos de una población específica. La encuesta, al ser aplicada de manera estandarizada, ofrece la ventaja de obtener respuestas comparables y fácilmente cuantificables, lo que contribuye a la objetividad y fiabilidad de los resultados.

En el contexto del presente estudio, la encuesta se diseñó utilizando cuestionarios con escala tipo Likert, lo que permitió medir con precisión los niveles de autoestima y motivación en diferentes dimensiones, asegurando la consistencia en las respuestas y la posibilidad de análisis estadístico posterior. La técnica facilitó un proceso organizado de recolección de datos, optimizando el tiempo y los recursos, al permitir aplicar el instrumento a un número considerable de participantes en un periodo corto. Además, la encuesta posibilitó captar la diversidad de percepciones individuales dentro del grupo, brindando un panorama amplio y detallado sobre las variables de interés. De esta manera, la elección de la encuesta como técnica principal fortaleció la calidad metodológica y la validez de los datos recolectados para esta investigación.

### ***3.7.2. Instrumento de recolección de datos***

El instrumento de recolección de datos empleado en esta investigación fue el cuestionario, el cual se diseñó específicamente con preguntas cerradas que facilitan respuestas estructuradas y cuantificables. Según Hernández y Mendoza (2018, p. 251), el cuestionario es una herramienta ampliamente utilizada en estudios cuantitativos debido a su capacidad para recolectar información precisa y estandarizada, permitiendo así un análisis estadístico riguroso y la comparación entre diferentes participantes. Este formato favorece la uniformidad en las respuestas, reduce la ambigüedad y optimiza el tiempo de aplicación y procesamiento de los datos.

En particular, las preguntas se organizaron bajo una escala de tipo Likert, que permite medir el grado de acuerdo o frecuencia con respecto a afirmaciones relacionadas con la autoestima y la motivación de los participantes. Esta escala es útil para capturar la intensidad de las percepciones y actitudes, facilitando la evaluación de variables psicológicas complejas de manera objetiva y sistemática. Además, el cuestionario fue validado previamente para garantizar su confiabilidad y validez, aspectos esenciales para obtener resultados consistentes y representativos. La estructuración del instrumento contempló dimensiones específicas de cada variable, asegurando una cobertura integral que respondiera a los objetivos de la investigación. Así, el uso del cuestionario con escala Likert constituyó un elemento clave para la obtención de datos cuantitativos robustos que sustentan el análisis estadístico y las conclusiones del estudio.

**Tabla 2.**  
*Diagrama de Likert*

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Fuente: Desarrollada en 1932 por el sociólogo Rensis Likert

La utilización de un baremo en el contexto de la investigación y evaluación se refiere a la aplicación de un sistema de referencia o estándar que permite interpretar y categorizar los resultados obtenidos en un instrumento de medición, facilitando así la comparación y el análisis de los datos. Según Coll (2020), un baremo es una herramienta fundamental que consiste en un conjunto de normas o criterios establecidos previamente que posibilitan la valoración objetiva de las respuestas o puntuaciones, transformando datos numéricos en categorías significativas y comprensibles. Esto permite contextualizar los resultados dentro de rangos o niveles que reflejan diferentes grados de desempeño, actitud o característica evaluada.

El baremo funciona como un marco de referencia que ayuda a traducir los puntajes brutos en interpretaciones prácticas, tales como niveles de baja, media o alta autoestima y motivación en el caso de esta investigación. Coll (2020) destaca que el diseño y aplicación adecuada de un baremo requieren una rigurosa validación empírica, basada en muestras representativas, para asegurar que las categorías asignadas sean válidas y fiables. Además, el baremo contribuye a uniformar los criterios de evaluación, permitiendo que diferentes evaluadores o investigadores puedan comparar y comunicar los resultados con coherencia y precisión.

En la práctica, la utilización de un baremo facilita la toma de decisiones y el diseño de intervenciones específicas, ya que proporciona una comprensión clara del nivel en que se encuentra un individuo o grupo respecto a una variable determinada. En investigaciones cuantitativas, como la presente, el baremo es indispensable para interpretar los datos obtenidos mediante cuestionarios con escala Likert, transformándolos en información útil para el análisis y la aplicación de conclusiones pertinentes y fundamentadas.

### **3.7.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición**

La validación del instrumento requería un enfoque riguroso y detallado, por lo que se optó por el método del "Juicio de Expertos", un proceso que implica someter el cuestionario a la evaluación crítica de profesionales altamente calificados en el campo de estudio. En este caso, tres expertos con grados de magíster y doctorado de la EMCH "CFB" fueron convocados para

analizar y ofrecer su opinión sobre el instrumento propuesto. Sus apreciaciones fueron cuidadosamente registradas y resumidas en un cuadro para su posterior análisis detallado, que se adjuntaría como anexo al documento principal. Tras recibir el juicio de los expertos, se llevó a cabo una prueba piloto del instrumento con la participación de 20 cadetes de Comunicaciones de la misma institución. Esta prueba permitió identificar posibles áreas de mejora y ajustes necesarios en el cuestionario antes de su implementación definitiva.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se empleó el estándar alfa de Cronbach, una medida estadística ampliamente reconocida para verificar la consistencia interna de un conjunto de ítems. Este coeficiente proporciona información sobre la fiabilidad y la consistencia de las respuestas obtenidas a partir del instrumento. Se analizó la relación de las variables con los coeficientes alfa de Cronbach para asegurar la estabilidad y precisión del instrumento, utilizando herramientas como SPSS 27 para procesar los datos y calcular los valores correspondientes. Por lo cual, el proceso de validación del instrumento fue integral y meticuloso, combinando el juicio de expertos, pruebas piloto y análisis estadísticos para garantizar su fiabilidad y validez. Este enfoque aseguró que el instrumento fuera adecuado y confiable para su uso en la investigación planificada, proporcionando una base sólida para la recopilación y análisis de datos precisos y significativos.

**Tabla 3.**  
*Criterio de confiabilidad valores*

<b>Intervalo de Alpha de Cronbach</b>	<b>Valoración</b>
“0 < 0.20”	“Muy Baja”
“0.21 < 0.40”	“Baja”
“0.41 < 0.60”	“Moderada”
“0.61 < 0.80”	“Alta”
“0.81 < 1”	“Muy Alta”

Nota: Este instrumento se utilizó en la prueba piloto

El coeficiente de Alfa de Cronbach, una herramienta de vital importancia en la evaluación de la consistencia interna de un conjunto de ítems en un cuestionario o escala, ha sido un pilar fundamental en la investigación psicométrica desde su desarrollo por el renombrado psicólogo Lee Cronbach en 1951. Este coeficiente, representado por el símbolo  $\alpha$ , proporciona una medida cuantitativa de la fiabilidad del instrumento, lo que ayuda a los investigadores a Establecer la coherencia con la que las preguntas en un cuestionario están correlacionadas entre sí.

El coeficiente de alfa de Cronbach, cuya interpretación se basa en su escala de valores de 0 a 1, proporciona información crucial sobre la consistencia interna de los ítems del cuestionario. Un valor cercano a 1 indica una alta consistencia, lo que sugiere una fuerte correlación entre las preguntas y una medición confiable del mismo constructo o dimensión. Por el contrario, un valor cercano a 0 indica una baja consistencia, lo que implica que las preguntas pueden medir conceptos diferentes y no están relacionadas entre sí. Generalmente, un coeficiente de alfa de Cronbach superior a 0.7 se considera aceptable para demostrar una consistencia interna adecuada. No obstante, esta evaluación puede variar según el contexto y los objetivos específicos de la investigación. Por ejemplo, en estudios más sensibles o con escalas más cortas, podría ser aceptable un valor ligeramente inferior de alfa de Cronbach.

Es importante destacar que el coeficiente de alfa de Cronbach asume que los ítems del cuestionario miden una única dimensión o concepto subyacente. Si el cuestionario evalúa múltiples conceptos o dimensiones distintas, puede ser más adecuado utilizar otros métodos de análisis de consistencia interna, como el análisis factorial confirmatorio. Por lo cual, el coeficiente de alfa de Cronbach es una herramienta invaluable en la evaluación de la confiabilidad de un cuestionario, proporcionando a los investigadores una medida objetiva de la consistencia interna de los ítems. Su interpretación cuidadosa y su aplicación adecuada contribuyen significativamente a la calidad y validez de los datos recopilados en la investigación científica.

### **Figura 2.**

*Alpha de Cronbach - fórmula y datos*

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum s^2}{ST^2} \right]$$

Donde,  
**k** = El número de ítems  
 **$\sum s^2$**  = Sumatoria de varianzas de los ítems.  
 **$ST^2$**  = Varianza de la suma de los ítems.  
 **$\alpha$**  = Coeficiente de alfa de Cronbach

**Tabla 4.***Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 1*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.915	24

La fiabilidad del instrumento es muy alta, alcanzando un valor de 0.915 para la variable 1, lo que indica una consistencia interna notablemente sólida en las respuestas obtenidas mediante la Escala de Likert. Esta puntuación revela una confiabilidad sobresaliente en la medición de la variable en cuestión, lo que brinda una base sólida y confiable para la interpretación de los datos y las conclusiones derivadas del estudio.

**Tabla 5.***Confiabilidad estadística del instrumento para medir la variable 2*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.894	24

La confiabilidad del instrumento es muy alta, registrando un coeficiente de 0.894 para la variable 2. Esta puntuación refleja una consistencia interna muy sólida en las respuestas recopiladas mediante la Escala de Likert. Tal nivel de fiabilidad subraya la solidez del instrumento para medir con precisión y consistencia la variable en cuestión, brindando una base robusta para el análisis de datos y la interpretación de resultados en el estudio.

### **3.8. Procesamiento y método de análisis de datos**

#### **3.8.1. Técnica para el procesamiento de datos**

El procesamiento de datos en esta investigación comenzó con la preparación meticulosa de las herramientas de recolección, donde se diseñó y adaptó el cuestionario conforme a los indicadores establecidos para las variables de autoestima y motivación, asegurando contar con el número suficiente de copias para todos los participantes. Posteriormente, se gestionó la solicitud de permiso correspondiente, obteniendo la autorización del oficial superior responsable, garantizando así el cumplimiento de los protocolos institucionales y el respeto a las normativas internas durante la aplicación de la encuesta.

La distribución de las encuestas se llevó a cabo durante un tiempo de servicio programado de 20 minutos, momento en el cual se explicó detalladamente el propósito del estudio y se aclararon dudas para evitar sesgos o errores en las respuestas. Finalizada la recolección, la información fue organizada y procesada utilizando software especializado como Excel, que facilitó la estructuración eficiente y precisa de los datos. A partir de esta organización, se empleó el programa SPSS versión 27 para realizar el análisis estadístico, iniciando con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos obtenidos y determinar la adecuación de los métodos estadísticos a utilizar.

Con base en los resultados de normalidad, se procedió a aplicar pruebas estadísticas inferenciales adecuadas para validar las hipótesis planteadas, evaluando la significancia y fuerza de las correlaciones entre autoestima y motivación. Finalmente, se interpretaron y analizaron estos resultados con el fin de generar conclusiones significativas que no solo validaran las hipótesis, sino que también ofrecieran una base sólida para futuras decisiones y estrategias en el área de estudio, contribuyendo al mejoramiento del proceso formativo de los cadetes.

### ***3.8.2. Método de análisis de datos***

El método de análisis de datos utilizado en esta investigación combinó técnicas descriptivas e inferenciales para comprender y validar la relación entre la autoestima y la motivación en los cadetes. En primera instancia, se llevó a cabo un análisis descriptivo que incluyó la elaboración de tablas y figuras estadísticas para presentar de manera clara y organizada la distribución de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar de las variables estudiadas. Estas representaciones gráficas y tabulares facilitaron la interpretación visual de los niveles de autoestima y motivación, permitiendo identificar patrones, tendencias y diferencias significativas dentro de la muestra. La interpretación de estos resultados descriptivos proporcionó un panorama general de las características y comportamientos predominantes entre los participantes, sirviendo como base para los análisis posteriores.

Para el análisis inferencial, inicialmente se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, con el propósito de determinar si los datos recolectados seguían una distribución normal, lo cual es fundamental para seleccionar las pruebas estadísticas adecuadas. Dado que en muchos casos las variables no cumplían con la normalidad, se optó por la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, que permite evaluar la relación y la fuerza de

asociación entre variables ordinales o no normalmente distribuidas. Esta prueba estadística fue esencial para validar las hipótesis planteadas, ya que proporcionó una medida cuantitativa del grado de correlación entre autoestima y motivación. Así, el método de análisis permitió no solo describir los datos sino también establecer relaciones significativas, garantizando la rigurosidad y validez de los hallazgos obtenidos en el estudio.

### **3.9. Aspectos éticos**

Los aspectos éticos en una investigación realizada en la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” son fundamentales para garantizar el respeto, la dignidad y los derechos de los participantes, en este caso, los cadetes. Es indispensable que el estudio se lleve a cabo respetando la confidencialidad y anonimato de la información personal y respuestas brindadas por los participantes, evitando cualquier tipo de discriminación o perjuicio que pueda derivarse de su participación. Además, se debe obtener el consentimiento informado de los cadetes, explicándoles claramente los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos de la investigación, asegurando que su participación sea voluntaria y que puedan retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Asimismo, es esencial contar con la autorización y supervisión de las autoridades competentes dentro de la Escuela Militar para que el proceso investigativo se ajuste a los protocolos institucionales y legales vigentes. Esto incluye la aprobación de comités de ética que evalúan la pertinencia y el impacto de la investigación en el contexto militar. La responsabilidad ética también implica manejar la información con integridad, evitando la manipulación o falsificación de datos, y garantizar que los resultados sean reportados con honestidad y respeto hacia la comunidad militar. Estos cuidados éticos fortalecen la confianza entre investigadores y participantes, además de contribuir a la credibilidad y validez del estudio dentro de la institución.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivo

Resultados en base al Objetivo General: Autoestima y Motivación

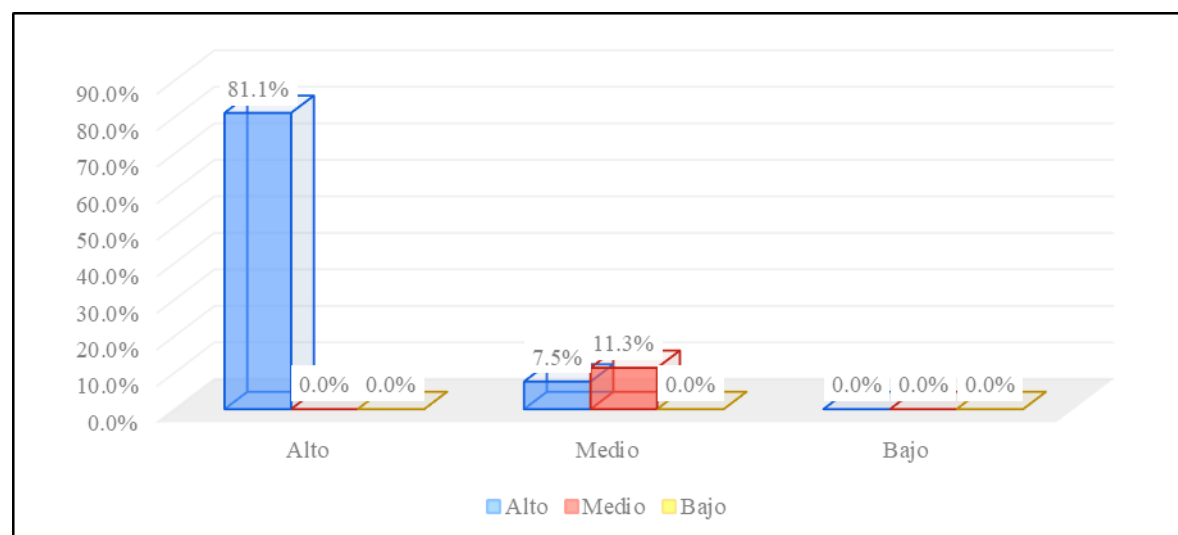
**Tabla 6.**  
*Autoestima y Motivación*

		V2: Motivación				
			Alto	Medio	Bajo	Total
V1: Autoestima	Alto	Recuento	43	4	0	47
		% del total	81.1%	7.5%	0.0%	88.7%
	Medio	Recuento	0	6	0	6
		% del total	0.0%	11.3%	0.0%	11.3%
	Bajo	Recuento	0	0	0	0
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total		Recuento	43	10	0	53
		% del total	81.1%	18.9%	0.0%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05

Fuente: SPSS 27

**Figura 3.**  
*Autoestima y Motivación*



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05

Fuente: SPSS 27

**Interpretación de la Variable 1 y la Variable 2:** Mediante la Tabla 6 y en la Figura 3, el 88.7% presentó autoestima alta (47 cadetes) y el 11.3% autoestima media (6 cadetes); no

se registraron casos de autoestima baja. En paralelo, la motivación se concentró en niveles altos (81.1%; 43 cadetes) y medios (18.9%; 10 cadetes), sin casos de motivación baja. Esta configuración global ya sugiere un perfil psicosocial favorable en el contingente estudiado, con predominio de percepciones positivas sobre el sí mismo y fuerte disposición hacia las tareas formativas. Al observar la distribución dentro de cada nivel de autoestima, la asociación se vuelve más nítida. Entre quienes reportaron autoestima alta (n=47), el 91.5% alcanzó motivación alta (43/47) y el 8.5% motivación media (4/47), sin registros de motivación baja. Esto revela que, cuando el autoconcepto y la valoración personal son sólidos, casi siempre se traducen en un empuje motivacional igualmente alto, coherente con la lógica de que la confianza y la percepción de competencia nutren el interés, la persistencia y el compromiso. En cambio, todos los cadetes con autoestima media (n=6) se ubicaron exactamente en motivación media (100%), lo que sugiere una alineación “isomórfica”: percepciones internas moderadas se acompañan de un tono motivacional también moderado, sin que emerjan extremos. No existe, en ningún estrato, presencia de motivación baja, lo que fortalece la lectura de un clima formativo que amortigua la desmotivación y de instrumentos o prácticas institucionales que sostienen el involucramiento.

El hecho de no hallar casos en los niveles bajos (ni de autoestima ni de motivación) introduce dos consideraciones. Primero, podría reflejar un verdadero efecto de techo, compatible con procesos de selección, socialización y entrenamiento propios del entorno militar que tienden a homogeneizar al alza rasgos psicosociales clave. Segundo, puede sugerir posibles sesgos de deseabilidad social o un rango de respuesta acotado por el propio instrumento, aspectos metodológicos que conviene vigilar para estudios posteriores (por ejemplo, ampliando ítems discriminantes y aplicando controles de validez). Aun así, la señal principal es robusta: la gran mayoría con autoestima alta co-ocurre con motivación alta, y la minoría con autoestima media se concentra en motivación media. En términos de gestión, esto orienta intervenciones de mantenimiento y refuerzo (coaching, feedback formativo, reconocimiento por mérito) para sostener el estándar observado, junto con acciones focalizadas para el subgrupo con autoestima alta pero motivación media (4 cadetes), donde factores contextuales (fatiga, sobrecarga, expectativas de reconocimiento o adecuación persona-tarea) podrían estar moderando temporalmente su activación motivacional. En síntesis, la tabla perfila una asociación positiva muy marcada y operativamente útil para la planificación formativa.

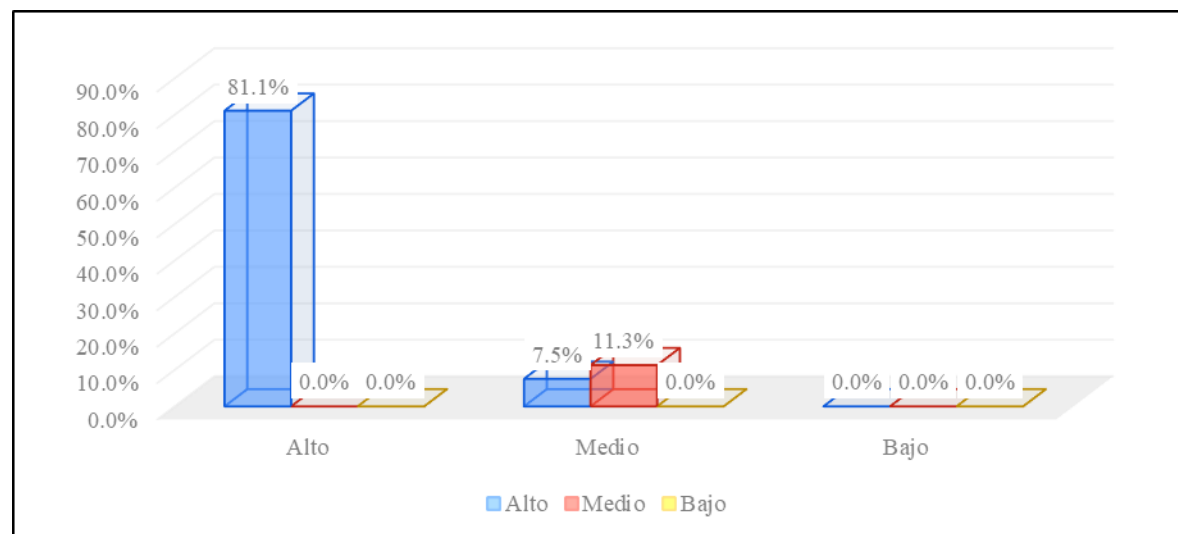
Resultados en base al Objetivo Específico 1: Autoevaluación personal y Motivación.

**Tabla 7.**  
*Autoevaluación personal y Motivación*

		V2: Motivación				
			Alto	Medio	Bajo	Total
D1: Autoevaluación personal	Alto	Recuento	43	4	0	47
		% del total	81.1%	7.5%	0.0%	88.7%
	Medio	Recuento	0	6	0	6
		% del total	0.0%	11.3%	0.0%	11.3%
	Bajo	Recuento	0	0	0	0
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total		Recuento	43	10	0	53
		% del total	81.1%	18.9%	0.0%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05  
Fuente: SPSS 27

**Figura 4.**  
*Autoevaluación personal y Motivación*



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05  
Fuente: SPSS 27

**Interpretación de la Dimensión 1, V1 y la Variable 2:** Mediante la Tabla 7 y en la Figura 4, la motivación se concentró en niveles altos (81.1%; 43 cadetes) y medios (18.9%; 10 cadetes), sin registros de motivación baja. En paralelo, la autoevaluación personal mostró un patrón igualmente favorable: 88.7% de los cadetes reportó autoevaluación alta (47 cadetes) y 11.3% autoevaluación media (6 cadetes), sin casos de autoevaluación baja. Esta configuración general ya sugiere un perfil psicosocial robusto del contingente evaluado, con predominio de

percepciones positivas sobre el propio desempeño y una fuerte disposición para afrontar las exigencias formativas.

Al desagregar por niveles, la relación se vuelve aún más nítida. Entre quienes presentan autoevaluación alta (n=47), el 91.5% (43 cadetes) exhibe motivación alta y el 8.5% (4 cadetes) motivación media; no hubo motivación baja. Es decir, cuando la valoración interna de capacidades y logros es sólida, casi siempre se traduce en un empuje motivacional igualmente alto, coherente con mayor interés, persistencia y compromiso en las actividades académicas y de entrenamiento. En cambio, todos los cadetes con autoevaluación media (n=6) se ubicaron exactamente en motivación media (100%), sin extremos de alta o baja motivación. Este “acoplamiento” sugiere que percepciones internas moderadas se acompañan de un tono motivacional también moderado, posiblemente reflejando dudas transitorias, expectativas en ajuste o sensibilidad a factores del contexto (carga, fatiga, retroalimentación recibida).

La ausencia total de frecuencias en las celdas de “bajo” (tanto para autoevaluación como para motivación) plantea dos lecturas complementarias. Por un lado, podría evidenciar un verdadero efecto de techo propio del entorno militar: la selección, la socialización institucional y el entrenamiento tienden a elevar y homogeneizar los recursos psicosociales críticos. Por otro, conviene vigilar posibles influencias metodológicas, como deseabilidad social o rango de respuesta del instrumento, que podrían comprimir la variabilidad en la base inferior; futuros estudios pueden incorporar ítems con mayor poder discriminante y controles adicionales de validez. En términos de gestión, la señal principal es operativa: la gran mayoría con autoevaluación alta co-ocurre con motivación alta, mientras que la autoevaluación media “ancla” motivaciones medias. Ello orienta estrategias de mantenimiento y refuerzo para sostener el estándar observado y, en paralelo, acciones focalizadas sobre el subgrupo con autoevaluación alta pero motivación media (4 cadetes), donde factores contextuales (ritmo de instrucción, reconocimiento oportuno, adecuación tarea–competencia) podrían estar moderando temporalmente su activación motivacional. En conjunto, la tabla perfila un escenario de alto potencial que conviene consolidar con intervenciones de seguimiento y feedback formativo.

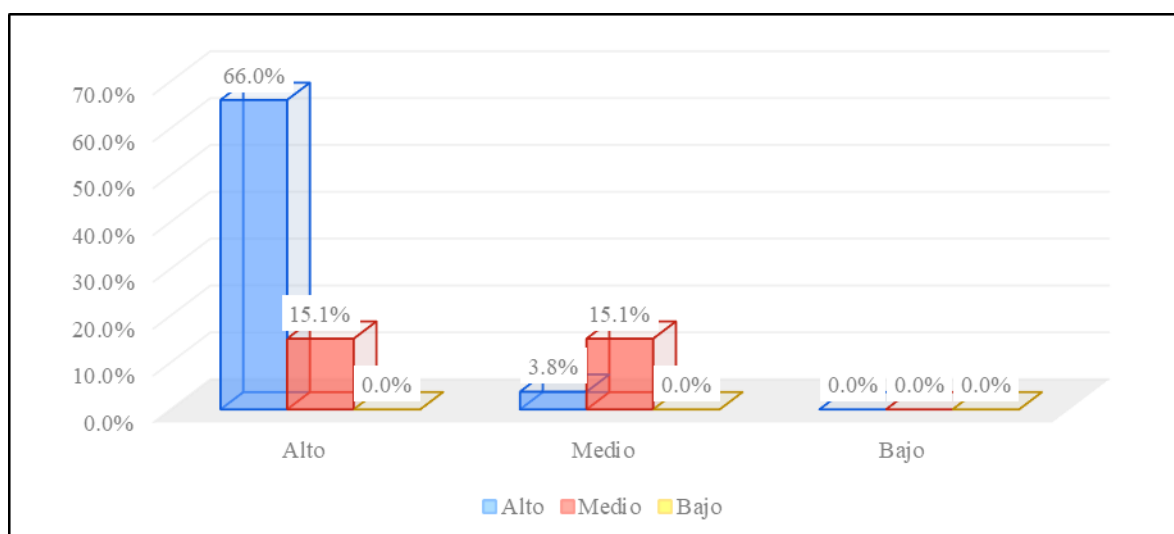
Resultados en base al Objetivo Específico 2: Aceptación social y Motivación.

**Tabla 8.**  
*Aceptación social y Motivación*

		V2: Motivación				
		Alto	Medio	Bajo	Total	
D2: Aceptación social	Alto	Recuento	35	2	0	37
		% del total	66.0%	3.8%	0.0%	69.8%
	Medio	Recuento	8	8	0	16
		% del total	15.1%	15.1%	0.0%	30.2%
	Bajo	Recuento	0	0	0	0
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total	Recuento	43	10	0	53	
	% del total	81.1%	18.9%	0.0%	100.0%	

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05  
Fuente: SPSS 27

**Figura 5.**  
*Aceptación social y Motivación*



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05  
Fuente: SPSS 27

**Interpretación de la Dimensión 2, V1 y la Variable 2:** Mediante la Tabla 8 y en la Figura 5, el 81.1% manifiesta motivación alta (43 cadetes) y el 18.9% motivación media (10 cadetes), sin casos de motivación baja. En paralelo, la aceptación social se concentra en niveles altos (69.8%; 37 cadetes) y medios (30.2%; 16 cadetes), sin registros de aceptación baja. Este patrón general ya sugiere un contexto institucional con fuerte cohesión y pertenencia,

acompañado de una disposición motivacional elevada hacia las tareas formativas y académicas propias de la Escuela Militar.

Al desagregar por niveles de aceptación, la asociación se vuelve especialmente clara. Entre quienes reportan aceptación social alta ( $n=37$ ), el 94.6% presenta motivación alta (35 cadetes) y solo el 5.4% motivación media (2 cadetes); no hay motivación baja. Es decir, cuando el cadete se percibe reconocido, integrado y valorado por su grupo, casi siempre se activa una motivación intensa y sostenida, coherente con mayor energía, interés, persistencia y compromiso en el entrenamiento y el estudio. Este bloque mayoritario sugiere que las redes de apoyo, el reconocimiento de pares y superiores, y los rituales de pertenencia institucional están funcionando como potentes reforzadores del involucramiento cotidiano.

El grupo con aceptación social media ( $n=16$ ) se divide de forma simétrica: 50% con motivación alta (8 cadetes) y 50% con motivación media (8 cadetes), sin casos de motivación baja. Esta distribución “bipartita” indica que, con un sentido de pertenencia moderado, la motivación tiende a estabilizarse entre un alto desempeño y un desempeño correcto, dependiendo probablemente de factores situacionales (carga de instrucción, rotación de roles, feedback recibido, oportunidades de liderazgo) o personales (autoconfianza momentánea, fatiga, expectativas de logro). La ausencia total de frecuencias en las celdas “bajas” (ni aceptación ni motivación) puede reflejar un auténtico efecto de techo propio del entorno militar, donde la selección y la socialización elevan el piso psicosocial, pero también invita a vigilar posibles sesgos de deseabilidad social o la necesidad de ítems con mayor poder discriminante en el tramo inferior.

Operativamente, la señal es nítida: la alta aceptación social co-ocurre casi siempre con motivación alta, y la aceptación media “ancla” la motivación entre alta y media. Para la gestión formativa, esto orienta dos líneas simultáneas: mantener y reforzar los dispositivos que consolidan la pertenencia (mentorías entre promociones, reconocimientos por mérito, dinámicas cooperativas) y monitorear de cerca a los pocos casos con aceptación alta pero motivación media, indagando factores contextuales que podrían estar atenuando transitoriamente su activación motivacional. En conjunto, la tabla perfila un contingente con alto potencial, cuya motivación se nutre directamente de la integración y el apoyo social.

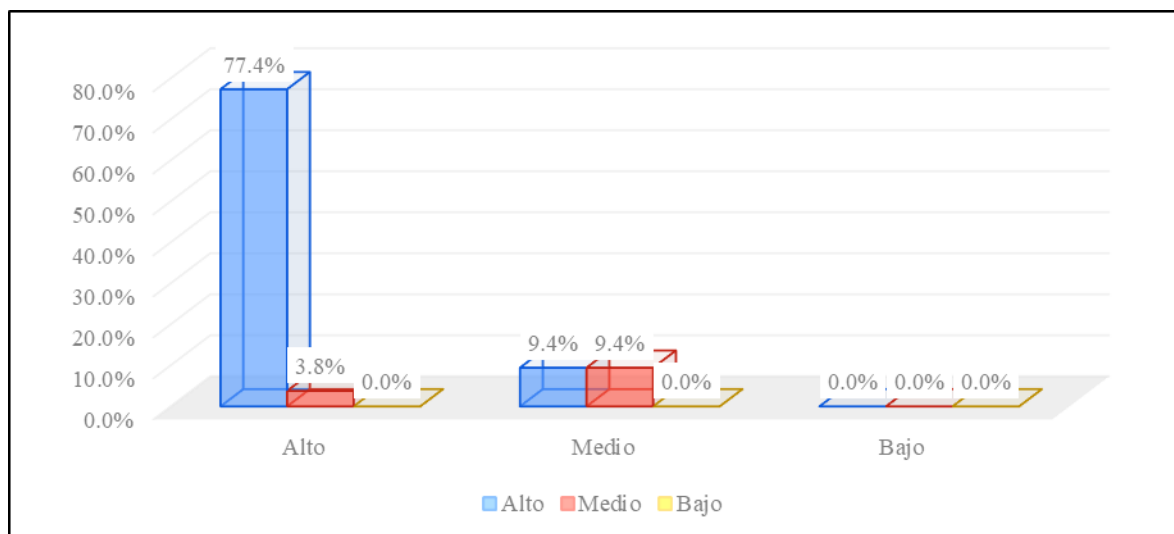
Resultados en base al Objetivo Específico 3: Autonomía emocional y Motivación.

**Tabla 9.**  
*Autonomía emocional y Motivación*

		V2: Motivación				
		Alto	Medio	Bajo	Total	
D3: Autonomía emocional	Alto	Recuento	41	5	0	46
		% del total	77.4%	9.4%	0.0%	86.8%
	Medio	Recuento	2	5	0	7
		% del total	3.8%	9.4%	0.0%	13.2%
	Bajo	Recuento	0	0	0	0
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total		Recuento	43	10	0	53
		% del total	81.1%	18.9%	0.0%	100.0%

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05  
Fuente: SPSS 27

**Figura 6.**  
*Autonomía emocional y Motivación*



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05  
Fuente: SPSS 27

**Interpretación de la Dimensión 3, V1 y la Variable 2:** Mediante la Tabla 9 y en la Figura 6, la motivación se concentró en niveles altos (81.1%, 43 cadetes) y medios (18.9%, 10 cadetes), sin registros de motivación baja. En paralelo, la autonomía emocional mostró un perfil igualmente favorable: 86.8% de los cadetes exhibió autonomía alta (46 cadetes) y 13.2% autonomía media (7 cadetes); no se observaron casos de autonomía baja. Esta distribución ya

anticipa un contingente con recursos emocionales robustos y una disposición motivacional elevada para las tareas académicas y de instrucción.

Al desagregar por niveles de autonomía, la relación se vuelve más nítida. Entre quienes reportaron autonomía emocional alta (n=46), el 89.1% alcanzó motivación alta (41 cadetes) y el 10.9% motivación media (5 cadetes); no hubo motivación baja. Este patrón sugiere que la capacidad de regular emociones, sostener el equilibrio afectivo y gestionar el estrés opera como un motor directo de la activación motivacional: donde la autorregulación es sólida, casi siempre se observa energía, persistencia y compromiso sostenido con el entrenamiento y el estudio. En contraste, el grupo con autonomía emocional media (n=7) se distribuyó principalmente en motivación media (71.4%, 5 cadetes), con una fracción menor en motivación alta (28.6%, 2 cadetes), lo que indica que cuando la autorregulación es moderada, la motivación tiende a estabilizarse en niveles intermedios y depende más de factores situacionales (carga de trabajo, retroalimentación, oportunidades de liderazgo) o personales (fatiga, autoconfianza momentánea).

La ausencia total de frecuencias en las celdas de “bajo” (ni en autonomía ni en motivación) refuerza dos lecturas complementarias. Por un lado, es coherente con un efecto de techo característico de contextos militares, donde procesos de selección, socialización y entrenamiento elevan el piso psicosocial del contingente. Por otro, invita a vigilar aspectos metodológicos como la posible deseabilidad social o la necesidad de ítems con mayor poder discriminante en el tramo inferior de las escalas para capturar variabilidad latente. Con todo, la señal operativa es contundente: la alta autonomía emocional co-ocurre casi siempre con motivación alta, y la autonomía media ancla la motivación en rangos medios con menor probabilidad de picos de alta activación. En términos de gestión formativa, conviene consolidar los dispositivos que entrenan regulación emocional y manejo del estrés (prácticas de afrontamiento, mindfulness operativo, feedback emocional y coaching) y observar de cerca al pequeño subgrupo con alta autonomía pero motivación media (5 cadetes), indagando factores contextuales que podrían estar atenuando temporalmente su activación para restituir su trayectoria hacia niveles altos de motivación.

## 4.2. Análisis inferencial

### 4.2.1. Contrastación de la Hipótesis General (HG)

#### Paso 1.

HG<sub>a</sub> : Existe una relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HG<sub>0</sub> : No existe una relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

#### Paso 2.

El nivel de significancia, representado como  $\alpha$ , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

#### Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

**Tabla 10.**

*Prueba de correlación de Spearman de la hipótesis general*

		V1: Autoestima	V2: Motivación
Rho de Spearman	V1: Autoestima	1.000	,812**
			0.000
		53	53
V2: Motivación		,812**	1.000
		0.000	
		53	53

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

**Interpretación:** Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.812, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

**Paso 4.**

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es mayor que 0.05.

**Paso 5.**

Decisión estadística. Si  $0.000 > 0.05$ . Aceptar  $H_0$

**Paso 6.**

Conclusión: se rechaza la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

#### 4.2.2. Contratación de la Hipótesis Específica 1 (HE1)

##### Paso 1.

HE1<sub>a</sub> : Existe una relación directa y significativa entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE1<sub>0</sub> : No existe una relación directa y significativa entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

##### Paso 2.

El nivel de significancia, representado como  $\alpha$ , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

##### Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

**Tabla 11.**

*Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 1*

		D1: Autoevaluación personal		V2: Motivación	
Rho de Spearman	D1: Autoevaluación personal	Coeficiente de correlación	1.000		,695**
		Sig. (bilateral)			0.000
		N	53		53
	V2: Motivación	Coeficiente de correlación	,695**		1.000
		Sig. (bilateral)	0.000		
		N	53		53

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

**Interpretación:** Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.695, existe una correlación positiva moderada. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ).

**Paso 4.**

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es mayor que 0.05.

**Paso 5.**

Decisión estadística. Si  $0.000 > 0.05$ . Aceptar  $H_0$

**Paso 6.**

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 1 nula y se acepta la hipótesis Específica 1 alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

### 4.2.3. Contratación de la Hipótesis Específica 2 (HE2)

#### Paso 1.

HE2<sub>a</sub> : Existe una relación directa y significativa entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE2<sub>0</sub> : No existe una relación directa y significativa entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

#### Paso 2.

El nivel de significancia, representado como  $\alpha$ , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

#### Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

#### Tabla 12.

*Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 2*

		D2: Aceptación social		V2: Motivación	
Rho de Spearman	D2: Aceptación social	Coeficiente de correlación	1.000		,788**
		Sig. (bilateral)			0.000
		N	53		53
	V2: Motivación	Coeficiente de correlación	,788**		1.000
		Sig. (bilateral)	0.000		
		N	53		53

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

**Interpretación:** Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.788, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

**Paso 4.**

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es mayor que 0.05.

**Paso 5.**

Decisión estadística. Si  $0.000 > 0.05$ . Aceptar  $H_0$

**Paso 6.**

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 2 nula y se acepta la hipótesis Específica 2 alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

#### 4.2.4. Contrastación de la Hipótesis Específica 3 (HE3)

##### Paso 1.

HE3<sub>a</sub> : Existe una relación directa y significativa entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE3<sub>0</sub> : No existe una relación directa y significativa entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

##### Paso 2.

El nivel de significancia, representado como  $\alpha$ , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

##### Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

**Tabla 13.**

*Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 3*

		D3: Autonomía emocional		V2: Motivación	
Rho de Spearman	D3: Autonomía emocional	Coeficiente de correlación	1.000		,766**
		Sig. (bilateral)			0.000
		N	53		53
	V2: Motivación	Coeficiente de correlación	,766**		1.000
		Sig. (bilateral)	0.000		
		N	53		53

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

**Interpretación:** Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.766, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

**Paso 4.**

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar  $H_0$  si sig ( $\rho$ -valor) es mayor que 0.05.

**Paso 5.**

Decisión estadística. Si  $0.000 > 0.05$ . Aceptar  $H_0$

**Paso 6.**

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 3 nula y se acepta la hipótesis Específica 3 alterna, esto indica que si existe una relación directa y significativa entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025”.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación a la Hipótesis General, el análisis descriptivo de la Tabla 6 (y su Figura 3) mostró un perfil psicosocial muy favorable en los 53 cadetes de Comunicaciones: el 88.7% presentó autoestima alta (47 cadetes) y el 11.3% autoestima media (6 cadetes), sin registros de autoestima baja. De modo concordante, la motivación se concentró en niveles altos (81.1%; 43 cadetes) y medios (18.9%; 10 cadetes), sin casos de motivación baja. Al interior de cada nivel de autoestima, la asociación es aún más marcada: de quienes reportaron autoestima alta, el 91.5% exhibió motivación alta (43/47) y el 8.5% motivación media (4/47); en cambio, el 100% de los cadetes con autoestima media se ubicó en motivación media (6/6). Esta pauta sugiere que un autoconcepto sólido se traduce casi invariablemente en alta activación motivacional, mientras que percepciones internas moderadas anclan la motivación en niveles intermedios, sin extremos.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre autoestima y motivación alcanzó  $\rho=0.812$  con  $p=0.000$ , evidenciando una asociación positiva alta y estadísticamente significativa. El hecho de no observar valores en los rangos “bajos” de ninguna de las variables apunta a un posible efecto de techo típico del contexto militar (selección, socialización y entrenamiento que elevan el piso psicosocial), pero no invalida la señal central: a mayor autoestima, mayor motivación. Operativamente, esta fuerza de asociación permite predecir que intervenciones dirigidas a consolidar la valoración personal y la autoeficacia tenderán a sostener o incrementar la disposición al esfuerzo, la persistencia y el compromiso formativo.

Los hallazgos dialogan, en primer término, con Ledesma (2024), quien informó en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores niveles de autoestima por debajo de la media normativa y predominio de motivación extrínseca. Frente a ese contexto, la presente investigación muestra un patrón opuesto: porcentajes muy altos de autoestima y motivación, y una asociación robusta entre ambas. La discrepancia puede explicarse por diferencias de contexto (disciplina, estructura de recompensas, identidad institucional) y por el hecho de que, en la formación militar, la cohesión, el propósito y la retroalimentación estandarizada suelen elevar el autoconcepto y, con él, la motivación para el desempeño.

En segundo lugar, los resultados contrastan con Castro (2024), quien reportó en estudiantes de precálculo de la ULACIT correlaciones más modestas entre autoestima y

motivación ( $r=0.188$ ), pese a observar niveles relativamente altos en ambas. La mayor magnitud observada en cadetes podría atribuirse a que la autorreferencia de competencia y valía personal en un ambiente de alta demanda y evaluación constante se vincula más estrechamente con la intención de superación y el compromiso diario; además, las prácticas de entrenamiento emocional y de liderazgo pueden amplificar la covariación entre ambas variables en contextos castrenses.

En tercer término, los hallazgos superan la relación positiva pero débil comunicada por Gómez y Ochoa (2023) en escolares de secundaria particulares de Chorrillos ( $Rho=0.284$ ). La diferencia sugiere que la madurez evolutiva de los cadetes, junto con la estructura de metas, los rituales de pertenencia y el reconocimiento al mérito, potencian la alineación entre cómo se valoran y cuánto se esfuerzan. Esta convergencia entre clima institucional y trayectoria formativa probablemente explique por qué casi todos los cadetes con alta autoestima exhiben también motivación alta y por qué no aparecen valores bajos en ninguna variable.

En síntesis, los resultados ofrecen evidencia convergente y contundente: la autoestima opera como un motor de la motivación en los cadetes de Comunicaciones. El patrón descriptivo (88.7% alta autoestima; 81.1% alta motivación) y la asociación inferencial fuerte ( $\rho=0.812$ ,  $p=0.000$ ) respaldan que las estrategias de fortalecimiento del autoconcepto (coaching, feedback formativo, reconocimiento por mérito, entrenamiento de autoeficacia) son palancas directas para sostener la activación motivacional y, con ella, el rendimiento y la perseverancia en la formación militar.

En relación a la Hipótesis Específica 1, el análisis descriptivo de la Tabla 7 mostró un patrón sumamente consistente entre la autoevaluación personal y la motivación en los 53 cadetes de Comunicaciones. La motivación se concentró en niveles altos (81.1%; 43 cadetes) y medios (18.9%; 10 cadetes), sin registros de motivación baja, mientras que la autoevaluación personal presentó un perfil igualmente favorable: 88.7% de autoevaluación alta (47 cadetes) y 11.3% media (6 cadetes), sin casos de nivel bajo. Al interior de los niveles, el acoplamiento es evidente: entre quienes exhiben autoevaluación alta, el 91.5% muestra motivación alta y el 8.5% motivación media, y el 100% de quienes reportan autoevaluación media se ubica en motivación media. Este encaje sugiere que la valoración interna de las propias capacidades y

logros actúa como palanca directa de activación motivacional, mientras que percepciones moderadas “anclan” la motivación en rangos intermedios, sin extremos.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre autoevaluación personal y motivación alcanzó  $\rho=0.695$  con  $p=0.000$ , lo que evidencia una asociación positiva de magnitud moderada-alta, estadísticamente significativa. Este resultado confirma que, a medida que la autoevaluación personal se fortalece, aumenta de manera consistente la disposición a esforzarse, perseverar y comprometerse con las tareas formativas. La inexistencia de frecuencias en los tramos “bajos” de ambas variables sugiere un probable efecto de techo propio del contexto militar (procesos de selección, socialización y entrenamiento que elevan el piso psicosocial), pero no invalida la señal central: la autoevaluación personal es un predictor sustantivo de la motivación. Operativamente, la magnitud de  $\rho$  permite anticipar que intervenciones dirigidas a mejorar la reflexión crítica sobre el desempeño, el feedback formativo y el establecimiento de metas personales repercutirán en incrementos medibles de motivación.

Estos hallazgos dialogan primero con Ledesma (2024), quien en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores reportó niveles de autoestima por debajo de la media normativa y predominio de motivación extrínseca. A diferencia de ese escenario, en los cadetes se observó un contingente con autoevaluación muy alta y motivación mayoritariamente alta, junto con una asociación más intensa entre ambas. La divergencia puede atribuirse a diferencias de contexto: en la formación militar, la identidad institucional, el reconocimiento estructurado y los rituales de pertenencia suelen reforzar el autoconcepto y, en consecuencia, el empuje motivacional. Allí donde Ledesma describe un perfil motivacional “hacia afuera”, aquí predomina una activación sostenida que parece anclarse en la propia evaluación del desempeño y la autoexigencia profesional.

En contraste con Castro (2024), quien encontró en estudiantes de precálculo de la ULACIT correlaciones modestas entre autoestima y motivación ( $r\approx 0.188$ ) pese a niveles relativamente altos en ambas, la presente investigación muestra una co-variación mucho más estrecha ( $\rho=0.695$ ). Dos factores pueden explicar la diferencia: la naturaleza de la tarea y el andamiaje institucional. En contextos castrenses, la autoevaluación no es solo una percepción; se integra a un sistema de metas, retroalimentación frecuente, liderazgo por ejemplo y exigencias de desempeño observable, lo que puede amplificar el acoplamiento entre cómo me valoro y cuánto me esfuerzo. Además, el entrenamiento emocional y de afrontamiento del

estrés puede reducir la interferencia de variables como la ansiedad, que en entornos académicos civiles tiende a atenuar la relación entre autoestima y motivación.

La comparación con Gómez y Ochoa (2023), quienes en escolares de secundaria de Chorrillos hallaron una relación positiva pero débil entre motivación y autoestima ( $Rho \approx 0.284$ ), también es ilustrativa. La mayor edad y madurez de los cadetes, el diseño de metas proximales y el reconocimiento meritocrático parecen fortalecer el vínculo entre autoevaluación y activación motivacional. Mientras en la secundaria el autoconcepto aún se está consolidando y depende en gran medida de agentes externos, en la formación militar la autoevaluación se vuelve una competencia entrenada: se espera que cada cadete confronte evidencia de desempeño, establezca metas, ajuste estrategias y asuma responsabilidad sobre su progreso, condiciones que tienden a intensificar la covariación detectada.

En síntesis, la evidencia descriptiva (88.7% con autoevaluación alta y 81.1% con motivación alta, con un encaje casi perfecto entre ambas) y la evidencia inferencial ( $p=0.695$ ,  $p=0.000$ ) sustentan con solidez la Hipótesis Específica 1: la autoevaluación personal se asocia de manera directa y significativa con la motivación de los cadetes de Comunicaciones. Este patrón, consistente y de utilidad operativa, sugiere que reforzar la práctica sistemática de la autoevaluación (metas SMART, rúbricas de desempeño, feedback formativo, coaching entre pares y reconocimiento por mérito) constituye una vía eficaz para sostener e incrementar la motivación, con efectos esperables sobre la perseverancia, la calidad del entrenamiento y el rendimiento académico dentro de la Escuela Militar de Chorrillos.

En relación a la Hipótesis Específica 2, el análisis descriptivo de la Tabla 8 revela una asociación muy definida entre la aceptación social y la motivación en los 53 cadetes de Comunicaciones. La motivación se concentró mayoritariamente en el nivel alto (81.1%; 43 cadetes) y, en menor medida, en el nivel medio (18.9%; 10 cadetes), sin registros de motivación baja. Paralelamente, la aceptación social se ubicó en niveles altos en el 69.8% de la muestra (37 cadetes) y en niveles medios en el 30.2% (16 cadetes), sin casos de aceptación baja. Al interior de cada estrato, la pauta es aún más contundente: entre quienes reportaron alta aceptación social, el 94.6% mostró motivación alta (35/37) y solo el 5.4% motivación media (2/37); mientras que, con aceptación media, la distribución se dividió exactamente por mitades: 50% motivación alta (8/16) y 50% motivación media (8/16). Este acoplamiento sugiere que sentirse reconocido, integrado y valorado por pares y superiores opera como un reforzador directo del interés, la persistencia y el compromiso cotidiano con la formación.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre aceptación social y motivación alcanzó  $\rho=0.788$  con  $p=0.000$ , lo que evidencia una relación positiva alta y estadísticamente significativa. La inexistencia de frecuencias en los rangos “bajos” de ambas variables es coherente con un probable efecto de techo propio del entorno militar (procesos de selección, socialización y entrenamiento que elevan el piso psicosocial), pero no desdibuja la señal central: a mayor aceptación social, mayor probabilidad de observar motivación alta. Operativamente, esta magnitud de asociación permite anticipar que intervenciones orientadas a fortalecer el sentido de pertenencia, el reconocimiento explícito por mérito y las dinámicas cooperativas tenderán a sostener o incrementar la activación motivacional.

Estos resultados dialogan con lo reportado por Muñoz et al. (2025) en estudiantes de educación básica de Ecuador, donde la autoestima y la motivación se vieron fuertemente moduladas por el apoyo familiar y la retroalimentación docente. Aunque su población es distinta, el hilo conductor es claro: los climas relacionales de apoyo (análogo institucionalmente al constructo de aceptación social) se asocian con mayor involucramiento, participación y rendimiento. En nuestro caso, la cohesión propia de la vida de cuartel y la presencia constante de figuras de referencia parecen desempeñar un papel equivalente, traduciendo pertenencia en energía motivacional.

En la misma línea, Noriega et al. (2020) mostraron, con datos de escuelas panameñas, que la autoestima y la motivación escolar fluctúan según condiciones contextuales (urbano/rural/difícil acceso) y tipo de centro, y que climas escolares protectores contribuyen a mejores puntajes y mayor resiliencia. Trasladado al ámbito castrense, este hallazgo sugiere que la arquitectura social de la escuela (normas compartidas, compañerismo, reconocimiento de logros y rituales institucionales) crea un “colchón” socioemocional que potencia la motivación; la fuerte co-ocurrencia de aceptación alta con motivación alta en nuestra muestra es consistente con este mecanismo contextual.

Finalmente, los resultados convergen con Acosta y Atao (2024) en cadetes de la EMCH, quienes informaron niveles muy altos de motivación y vocación y correlaciones elevadas entre ambas. Si bien su foco fue la vocación, la lógica subyacente coincide: la identidad institucional, el orgullo de pertenecer y el reconocimiento por mérito se traducen en activación motivacional sostenida. La aceptación social (como percepción de integración y valoración) puede considerarse el “vehículo” a través del cual esa identidad y ese reconocimiento se hacen experiencia cotidiana, reforzando la disposición al esfuerzo y al logro.

En síntesis, el patrón descriptivo (69.8% con alta aceptación y 81.1% con motivación alta, con un 94.6% de motivación alta dentro del grupo de alta aceptación) y la evidencia inferencial ( $p=0.788$ ;  $p=0.000$ ) respaldan con claridad la Hipótesis Específica 2: la aceptación social se asocia de forma directa y significativa con la motivación de los cadetes. Ello tiene un correlato práctico inmediato: mantener y ampliar dispositivos que fortalezcan la pertenencia, no solo preservará el estándar observado, sino que previsiblemente elevará la motivación media del contingente, con efectos esperables sobre la persistencia, el desempeño y el bienestar en la formación militar.

En relación a la Hipótesis Específica 3, el análisis descriptivo de la Tabla 9 muestra un acoplamiento muy consistente entre la autonomía emocional y la motivación en los 53 cadetes de Comunicaciones. Globalmente, la motivación se ubicó en niveles altos en el 81.1% (43 cadetes) y en niveles medios en el 18.9% (10 cadetes), sin casos de motivación baja. Paralelamente, la autonomía emocional fue mayoritariamente alta en el 86.8% (46 cadetes) y media en el 13.2% (7 cadetes), sin registros en el nivel bajo. Al interior de los estratos, la pauta es aún más elocuente: con autonomía alta, el 89.1% exhibió motivación alta (41/46) y el 10.9% motivación media (5/46); con autonomía media, predominó la motivación media (71.4%; 5/7), con una fracción menor en motivación alta (28.6%; 2/7) y ausencia total de casos bajos. Este patrón sugiere que la capacidad de regular emociones, mantener el equilibrio afectivo y gestionar el estrés funciona como un motor directo de la activación motivacional cotidiana.

En el análisis inferencial, la correlación de Spearman entre autonomía emocional y motivación alcanzó  $\rho=0.766$  con  $p=0.000$ , lo que confirma una relación positiva alta y estadísticamente significativa. La nulidad de frecuencias en las celdas “bajas” de ambas variables es compatible con un posible efecto de techo propio del entorno militar (selección, socialización y entrenamiento que elevan el piso psicosocial), pero no desdibuja la señal sustantiva: a mayor autonomía emocional, mayor probabilidad de motivación alta. Operativamente, esta magnitud anticipa que intervenciones centradas en regulación emocional, afrontamiento del estrés, feedback emocional y coaching deberían traducirse en incrementos medibles de motivación.

Estos hallazgos convergen con lo reportado por Muñoz (2023) en cadetes de la EMCH, quien encontró niveles altos de autoeficacia (65.6%) y de motivación académica (78.8%), junto con una asociación fuerte ( $Rho=0.860$ ;  $p<0.001$ ). Aunque su foco fue la autoeficacia, el puente conceptual con la autonomía emocional es claro: la creencia en la propia capacidad para

gestionar demandas se articula con la regulación afectiva y, en contextos de alta exigencia, empuja la activación motivacional sostenida. Nuestra co-ocurrencia de autonomía alta con motivación alta replica esa lógica bajo otra faceta del repertorio autorregulatorio.

La relación también dialoga con Huamán (2023) en estudiantes universitarios, quien halló 60% de autoestima alta, 65% de motivación intrínseca elevada y una correlación significativa ( $r=0.61$ ;  $p<0.01$ ). Si bien su muestra no es militar ni se centra explícitamente en la autonomía emocional, el sustrato afectivo positivo y el manejo de la experiencia académica aparecen vinculados a mayor motivación. Trasladado a nuestro caso, el andamiaje emocional no solo sostiene la percepción de valía, sino que facilita la gestión de cargas y la persistencia, explicando la robusta asociación con la motivación.

En contraste, Solís (2021) describió en estudiantes de primer ciclo porcentajes elevados en tramos bajos y medios de autoestima y motivación ( $\approx 43\%$  en cada uno) y una relación moderada ( $r=0.685$ ;  $p=0.000$ ). La diferencia con nuestro contingente (sin casos bajos y con asociación alta) sugiere que la estructura de metas, los rituales de pertenencia y la disciplina del entrenamiento en la formación militar fortalecen habilidades de autorregulación emocional difíciles de replicar en contextos civiles iniciales, elevando con ello la motivación y amortiguando la desactivación.

En síntesis, el patrón descriptivo (86.8% con autonomía alta y 81.1% con motivación alta, con un 89.1% de motivación alta dentro del grupo de alta autonomía) y la evidencia inferencial ( $p=0.766$ ;  $p=0.000$ ) respaldan con claridad la Hipótesis Específica 3: la autonomía emocional se asocia de forma directa y significativa con la motivación de los cadetes. La implicancia práctica es inmediata: sostener y ampliar dispositivos de entrenamiento emocional, no solo preservará el estándar observado, sino que previsiblemente elevará la activación motivacional media del contingente, con beneficios esperables en persistencia, rendimiento y bienestar a lo largo de la formación militar.

## CONCLUSIONES

En relación al Objetivo General, se ha determinado que existe una relación positiva alta entre la autoestima y la motivación de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025. Asimismo, de los resultados se ha determinado la presencia de autoevaluaciones inestables, dependencia del reconocimiento externo y oscilaciones de seguridad emocional bajo presión; estos problemas afectaron a los cadetes disminuyendo su persistencia, su iniciativa y la precisión en tareas técnicas, y afectaron a la Escuela Militar al demandar mayor supervisión, ralentizar el aprendizaje especializado y tensionar el clima de instrucción.

En relación al Objetivo Específico 1, se ha determinado que existe una relación positiva alta entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025. Asimismo, de los resultados se ha determinado dificultades para convertir la retroalimentación en planes de mejora, dudas para reconocer logros propios y criterios de desempeño poco uniformes; estos problemas afectaron a los cadetes generando inseguridad para asumir roles y decisiones en prácticas, y afectaron a la Escuela Militar al producir heterogeneidad de rendimiento entre secciones y mayor necesidad de tutoría correctiva.

En relación al Objetivo Específico 2, se ha determinado que existe una relación positiva moderada entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025. Asimismo, de los resultados se ha determinado percepción desigual de pertenencia, reconocimiento irregular de méritos y espacios de inclusión grupal limitados; estos problemas afectaron a los cadetes con retraimiento, cooperación reducida y menor disposición al esfuerzo compartido, y afectaron a la Escuela Militar debilitando la cohesión, dificultando el trabajo en equipo y afectando la eficiencia de la instrucción en el arma de Comunicaciones.

En relación al Objetivo Específico 3, se ha determinado que existe una relación positiva alta entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025. Asimismo, de los resultados se ha determinado control emocional frágil ante cargas intensas, vacilaciones en la toma de decisiones y resiliencia variable; estos problemas afectaron a los cadetes incrementando el desgaste psicológico y los errores procedimentales, y afectaron a la Escuela Militar al comprometer la continuidad operativa en laboratorios y ejercicios, elevando los requerimientos de acompañamiento y supervisión.

## RECOMENDACIONES

En relación a la conclusión del Objetivo General, referente a las autoevaluaciones inestables, se recomienda que se establezcan rúbricas por curso con sesiones de calibración y ejemplos ancla; sobre la dependencia del reconocimiento externo, se recomienda implementar feedback informativo centrado en competencia con metas de dominio y seguimiento semanal; sobre las oscilaciones de seguridad emocional bajo presión, se recomienda entrenar regulación emocional (respiración táctica, preparación mental, ensayos graduados). Lo cual beneficia a los cadetes al elevar su persistencia, su iniciativa y la precisión en tareas técnicas. Asimismo, favorece a la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” al reducir supervisión intensiva, acelerar el aprendizaje especializado y mejorar el clima de instrucción.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 1, referente a las dificultades para convertir la retroalimentación en planes de mejora, se recomienda formalizar cierres de actividad con plantillas SMART y plazo de 24–48 horas; sobre las dudas para reconocer logros propios, se recomienda instalar bitácoras de evidencias y reflexiones guiadas mensuales; sobre los criterios de desempeño poco uniformes, se recomienda unificar criterios por asignatura y publicar ejemplos del nivel esperado. Lo cual beneficia a los cadetes al fortalecer seguridad para asumir roles y tomar decisiones en prácticas. Asimismo, favorece a la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” al reducir la heterogeneidad de rendimiento y la tutoría correctiva.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 2, referente a la percepción desigual de pertenencia, se recomienda activar mentoría entre pares y rotación equitativa de equipos; sobre el reconocimiento irregular de méritos, se recomienda un sistema transparente de distinciones ligado a criterios; sobre los espacios de inclusión grupal limitados, se recomienda programar actividades de cohesión y protocolos anti-exclusión en formaciones y laboratorios. Lo cual beneficia a los cadetes al aumentar cooperación, esfuerzo compartido y participación. Asimismo, favorece a la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” al fortalecer la cohesión, optimizar el trabajo en equipo y elevar la eficiencia de la instrucción.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 3, referente al control emocional frágil, se recomienda incorporar entrenamiento sistemático en regulación (reevaluación, respiración, pausa táctica) en PT y simulacros; sobre las vacilaciones en la toma de decisiones, se recomienda realizar prácticas bajo presión con after-action reviews; sobre la resiliencia variable, se recomienda diseñar planes personales de carga-recuperación con tutoría

psicológica breve. Lo cual beneficia a los cadetes al disminuir desgaste, reducir errores y sostener continuidad. Asimismo, favorece a la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” al asegurar continuidad operativa en laboratorios y ejercicios, reducir acompañamiento intensivo y mejorar indicadores de desempeño.

## REFERENCIAS

- Acosta Flores, J., & Braxton Atao, S. (2024). *Motivación para la formación militar y vocación en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", 2024*. [Tesis de Licenciatura], Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", Lima. <https://repositorio.escuelamilitar.edu.pe/handle/EMCH/1636>
- American Psychological Association. (2018). *Social acceptance – APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/social-acceptance>
- American Psychological Association. (2023). *Intrinsic motivation – APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/intrinsic-motivation>
- American Psychological Association. (15 de 11 de 2023). *Self-esteem – APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/self-esteem>
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549. <https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Castro Méndez, D. (2024). Relación entre autoestima, ansiedad y motivación matemáticas en estudiantes de precálculo. *Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 1-33. <https://doi.org/10.15359/rep.19-2.9>
- Cerasoli, C., Nicklin, J., & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Coll, F. (06 de octubre de 2020). *Baremo*. <https://economipedia.com/definiciones/baremo.html>

- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Validez de constructo en pruebas psicológicas. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”. (2025). *Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” – Sitio institucional*. <https://emch.edu.pe/>
- Gómez Córdova, F., & Ochoa Hanco, J. (2023). *Motivación escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa particular de Chorrillos*. [Tesis de Licenciatura], Universidad Ricardo Palma, Lima. <https://repositorio.urp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/41d759a1-b08d-4d0e-9154-165e9b9fd0dd/content>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill- educación. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernandez-%20Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf>

- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Huang, C.-Y. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*, 505-528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- IBM. (2024). *Software IBM SPSS*. <https://www.ibm.com/es-es/spss>
- Kolgomorov, A. (1933). Sobre la determinación empírica de una ley de distribución. *Giornale dell'Istituto Italiano degli Attuari, 4*, 83-91. <https://zbmath.org/59.1166.03>
- Korpershoek, H., Canrinus, L., Fokkens-Bruinsma, C., & de Boer, E. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes. *Educational Research Review, 31*, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Leary, M. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology, 16*, 75-111. <https://doi.org/10.1080/10463280540000007>
- Ledesma, A. (2024). *Autoestima y motivación académica en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores*. [Tesis de Licenciatura], Universidad de Flores, Buenos Aires. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/7f88b949-b6e9-44fe-8f92-649012b08868/content>
- Likert, R. (1932). Una técnica para la medición de la actitud. *Archives of Psychology*(140), 5-55. [https://legacy.voteview.com/pdf/Likert\\_1932.pdf](https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf)
- Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

- Machuca, F. (06 de junio de 2022). *8 técnicas de recolección de datos: descubre un mundo más allá de la encuesta*. <https://www.crehana.com/blog/transformacion-digital/tecnicas-recoleccion-de-datos/>
- Marfull, A. (2024). El método hipotético deductivo de Karl Popper. *Agenda Juárez: marginalidad, vulnerabilidad y suburbanización del capital*, 16-20. [https://www.academia.edu/119569960/El\\_metodo\\_hipotetico\\_deductivo\\_de\\_Karl\\_Popper](https://www.academia.edu/119569960/El_metodo_hipotetico_deductivo_de_Karl_Popper)
- Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- Ministerio de Salud del Perú. (2025). *Salud mental: Estrategias y servicios para adolescentes y jóvenes*. <https://www.gob.pe/minsa>
- Muñoz Alcívar, M., Costa Cordero, A., Olmedo Cagua, N., Bravo Anzules, D., & Solís Vera, A. (2025). La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1587-1602. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.15921](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15921)
- Muñoz Argumero, G. (2021). *El papel de la autoestima en el logro académico universitario. Una revisión sistemática*. [Tesis de Licenciatura], Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25159>
- Muñoz Gomez, A. (2023). *Autoeficacia y motivación académica en cadetes de cuarto año de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", 2023*. [Tesis de Licenciatura], Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", Lima. <https://repositorio.escuelamilitar.edu.pe/items/882d1eb4-29f8-43f2-b0fc-2bb9b44c8551>
- Noriega, G., Herrera, L., Montenegro, M., & Torres-Lista, V. (2020). Autoestima, motivación y resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548. <https://doi.org/10.6018/rie.410461>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación, Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5a. ed.). Bogotá:

Ediciones de la U.  
[https://doi.org/http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drugas\\_de\\_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf](https://doi.org/http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drugas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*.  
<https://doi.org/10.1787/74c674e4-en>

Orth, U., & Robins, R. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Parra, Á., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2009). Escalas de evaluación de la autonomía en la adolescencia. *Psicothema*, 21, 514-520. <http://www.psicothema.com/pdf/3708.pdf>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.  
<https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691649443/society-and-the-adolescent-self-image>

Ryan, R., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.  
<https://doi.org/10.2307/1130981>

Smirnov, N. (1939). Sobre las desviaciones de la curva de distribución empírica (resumen en ruso y francés). *Matematicheskii Sbornik*, 48(6), 3-26.  
<https://doi.org/10.1214/aoms/1177730256>

Solís Torres, E. (2021). *Autoestima y motivación académica en estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de educación primaria del Instituto Superior Pedagógico Privado "Auguste Renior", Lima – 2018*. [Tesis de Maestría], Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho.  
<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20500.14067/6780>

- Sotelo Acosta, M. (2024). *La autoestima y la motivación académica en estudiantes del nivel secundario: Una revisión sistemática de los últimos 5 años*. [Tesis de Licenciatura], Universidad Tecnológica del Perú, Lima. [https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/10360/M.Sotelo\\_Tesis\\_Titulo\\_Profesional\\_2024.pdf](https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/10360/M.Sotelo_Tesis_Titulo_Profesional_2024.pdf)
- Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*, 213-240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Spearman, C. E. (1904). Inteligencia general determinada y medida objetivamente. *The American Journal of Psychology*, *15*(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, *57*, 841-851. <https://doi.org/10.2307/1130361>
- Tafarodi, R., & Swann, W. J. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 653-663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.3.653>
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC) – Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024 – Informe de resultados*. <https://umc.minedu.gob.pe/enla-2024/>
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC) – Ministerio de Educación del Perú. (2024). *PISA 2022: Resultados del Perú – Informe nacional*. <https://umc.minedu.gob.pe/pisa2022/>
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, É. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

World Health Organization. (2024). *Adolescent mental health – Fact sheet*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## **Anexos**

## Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema General</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> <p><b>Problema Especifico 1</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> <p><b>Problema Especifico 2</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> <p><b>Problema Especifico 3</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p><b>Objetivo Especifico 1</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p><b>Objetivo Especifico 2</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p><b>Objetivo Especifico 3</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>Existe relación directa y significativa entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p><b>Hipótesis Especifico 1</b></p> <p>Existe relación directa y significativa entre la autoevaluación personal y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p><b>Hipótesis Especifico 2</b></p> <p>Existe relación directa y significativa entre la aceptación social y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p><b>Hipótesis Especifico 3</b></p> <p>Existe relación directa y significativa entre la autonomía emocional y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p>	<p><b>Variable 1</b></p> <p>Autoestima</p>	<p>Autoevaluación personal</p> <p>Aceptación social</p> <p>Autonomía emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoimagen positiva</li> <li>• Valor propio</li> <li>• Satisfacción personal</li> <li>• Seguridad interior</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido pertenencia</li> <li>• Reconocimiento ajeno</li> <li>• Aprecio recibido</li> <li>• Inclusión grupal</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Control emocional</li> <li>• Decisión personal</li> <li>• Resiliencia interna</li> <li>• Equilibrio afectivo</li> </ul>	<p><b>Enfoque de investigación</b> Cuantitativo</p> <p><b>Tipo de investigación</b> Aplicada</p> <p><b>Método de investigación</b> Hipotético-Deductivo</p> <p><b>Nivel de investigación</b> Descriptivo-Correlacional</p> <p><b>Diseño de investigación</b> No experimental transversal</p> <p><b>Técnica</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos</b> Cuestionario</p> <p><b>Población</b> 61 cadetes de Comunicaciones</p> <p><b>Muestra</b> 53 cadetes de Comunicaciones</p> <p><b>Métodos de Análisis de Datos</b> Estadística Según la prueba de normalidad</p>
			<p><b>Variable 2</b></p> <p>Motivación</p>	<p>Motivación intrínseca</p> <p>Motivación extrínseca</p> <p>Motivación social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés personal</li> <li>• Goce tarea</li> <li>• Búsqueda saber</li> <li>• Desafío propio</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recompensa externa</li> <li>• Reconocimiento oficial</li> <li>• Logro visible</li> <li>• Estatus recibido</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprobación grupo</li> <li>• Influencias pares</li> <li>• Liderazgo colectivo</li> <li>• Alineación valores</li> </ul>	

## Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

### AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025

**OBJETIVO:** Determinar la relación que existe entre la autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

**INSTRUCCIONES:** Marque con una X la alternativa que usted considera válida de acuerdo al ítem en los casilleros siguientes:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

ÍTEM	VARIABLE 1: AUTOESTIMA	VALORACIÓN				
<b>Nro.</b>	<b>Dimensión 1: Autoevaluación personal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Me siento conforme con mi apariencia como cadete.					
2	Me percibo capaz de cumplir con los estándares militares.					
3	Me considero una persona valiosa dentro de mi sección.					
4	Reconozco mi utilidad en las actividades del servicio.					
5	Estoy satisfecho con mi desempeño diario en la Escuela.					
6	Me siento realizado con mis logros personales.					
7	Me siento seguro al expresar mis ideas en formación.					
8	Afronto los desafíos con confianza en mí mismo.					
<b>Nro.</b>	<b>Dimensión 2: Aceptación social</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	Siento que formo parte importante de mi escuadra.					
10	Me identifico plenamente con los valores institucionales.					
11	Mis superiores valoran mi esfuerzo en las actividades.					
12	Recibo comentarios positivos por mis acciones.					
13	Siento que mis compañeros me respetan.					
14	Percibo aprecio de quienes me rodean en el cuartel.					
15	Soy tomado en cuenta para tareas de grupo.					
16	Participo activamente en las decisiones del equipo.					
<b>Nro.</b>	<b>Dimensión 3: Autonomía emocional</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17	Controlo mis emociones ante situaciones difíciles.					
18	Mantengo la calma durante momentos de presión.					
19	Tomo decisiones sin depender siempre de los demás.					
20	Actúo con criterio propio ante situaciones nuevas.					
21	Me recupero rápidamente ante fracasos personales.					
22	Mantengo la motivación aun cuando algo sale mal.					
23	Mantengo relaciones estables con mis compañeros.					
24	Manejo mis sentimientos sin afectar mi conducta.					
ÍTEM	VARIABLE 2: MOTIVACIÓN	VALORACIÓN				
<b>Nro.</b>	<b>Dimensión 1: Motivación intrínseca</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25	Me interesa aprender más sobre temas militares.					
26	Busco mejorar constantemente por iniciativa propia.					

27	Disfruto realizar actividades físicas de instrucción.					
28	Me siento satisfecho al completar una misión.					
29	Me esfuerzo por adquirir nuevos conocimientos tácticos.					
30	Investigo por cuenta propia temas del programa.					
31	Me propongo metas exigentes para superarme.					
32	Me involucro en actividades que retan mis capacidades.					
<b>Nro.</b>	<b>Dimensión 2: Motivación extrínseca</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33	Me esfuerzo más cuando hay una recompensa esperada.					
34	Cumplo tareas con entusiasmo si se ofrecen incentivos.					
35	Me motiva ser destacado en las ceremonias oficiales.					
36	Aspiro ser reconocido por mis superiores.					
37	Me satisface ver mis resultados reflejados en calificaciones.					
38	Valoro los resultados que otros pueden observar.					
39	Me motiva asumir cargos dentro de mi sección.					
40	Me esfuerzo para obtener un lugar destacado.					
<b>Nro.</b>	<b>Dimensión 3: Motivación social</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
41	Me importa recibir aprobación de mis compañeros.					
42	Trabajo con más ánimo si los demás valoran mi esfuerzo.					
43	Sigo el ejemplo de cadetes destacados.					
44	Me dejo motivar por los logros de mis pares.					
45	Aspiro a influir positivamente en mi escuadra.					
46	Me siento motivado al guiar a otros compañeros.					
47	Mis metas coinciden con los principios de la Escuela.					
48	Me esfuerzo por cumplir con los ideales institucionales.					

### Anexo 3. Autorización para la recolección de datos



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

#### ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

#### AUTORIZACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El Coronel Jefe del Departamento de Educación Militar de la Escuela Militar de Chorrillos

"Coronel Francisco Bolognesi", autoriza:

Que los Cadetes de 4to año de Comunicaciones, GUTIÉRREZ PAREDES Alonso Raúl y GROSSO ANTÍCONA Jesús Wilfredo Alejandro, están autorizados para aplicar la encuesta a la muestra/población (Cadetes de la EMCH) para obtener información para el desarrollo de la tesis titulada:

**"Autoestima y motivación académica en Cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025"**

Se otorga el presente documento a solicitud de los interesados.

Chorrillos, 01 de julio 2025



O - 2534020793 - O +  
ALAN HARRY GARCÍA QUISPE  
Coronel Infantería  
Jefe Dpto. Edu. Mil. de la Escuela Militar de Chorrillos  
"Crl Francisco Bolognesi"

**Anexo 4. Base de datos (de prueba piloto)**

n	Variable 1: Autoestima																Variable 2: Motivación																																		
	D1: Autoevaluación personal								D2: Aceptación social								D3: Autonomía emocional				D1: Motivación intrínseca				D2: Motivación extrínseca				D3: Motivación social																						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48			
1	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	3	3	4	3	4	3	5	3	3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	5	2	4	3	5	4	4	5	5	4	4	5	5	3	4			
2	5	2	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	3	2	4	5	4	1	4	3	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	
3	5	5	4	5	4	5	4	3	4	5	2	5	1	5	4	3	5	4	5	3	3	3	5	4	5	2	3	5	5	3	4	3	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	5	5	4	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	3	5	4	4	3	5	4	5	5	5	3	4	2	5	3	5	3	5	
5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	3	5	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	3	5	3	3	5	5	3	3	4	3	4	3	5	5	5	4	4	4	4	5	4		
6	4	5	4	5	3	5	5	3	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	3	5	5	4	5	3	4	5	3	4	5	4	3	3	4	5	3	5	5	5	3	5	5	3	5		
7	5	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	3	4	4	3	5	4	5	4	4	4	4	3	4	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
8	3	3	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	5	3	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	3	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
9	3	5	3	4	4	3	4	3	3	5	3	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	2	5	5	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	
10	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	5	5	4	5	4	3	2	3	3	4	4	5	4	4	5	4	3	3	5	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	
11	5	5	3	4	5	3	5	4	5	5	5	3	4	4	5	4	4	3	5	4	4	5	4	4	3	3	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5	4	2	3	3	
12	5	4	3	4	4	5	4	5	4	2	4	4	5	5	5	5	4	4	3	5	4	3	5	5	3	4	3	4	5	5	5	2	5	5	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4		
13	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	3	5	5	4	3	5	4	3	5	3	5	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	
14	2	5	5	5	5	3	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	3	3	4	5	4	3	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	5	2	5	5	4	4	5	5	2	4	5	3	3	4	4	
15	3	3	5	4	4	4	5	5	3	4	4	3	4	5	4	3	5	3	4	5	4	2	4	2	4	2	4	3	5	5	5	3	4	4	2	5	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	
16	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	3	3	4	5	5	5	4	5	4	3	3	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	
17	4	3	5	5	5	3	4	5	4	4	4	4	5	4	5	3	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	3	4	3	5	4	4	5	4	3	5	4	4		
18	1	4	4	5	5	4	4	4	5	2	4	3	5	4	4	4	4	5	2	5	4	5	4	3	5	4	4	4	4	3	4	3	5	4	4	4	3	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3		
19	5	3	5	5	5	4	4	4	5	3	3	5	4	5	4	4	5	3	5	5	3	3	4	5	5	4	5	4	4	4	3	5	3	4	2	4	5	2	2	4	5	4	5	3	5	4	4	5	4	4	
20	4	3	3	5	2	4	5	2	5	4	3	4	5	3	5	4	5	5	5	4	3	4	4	5	4	5	4	2	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	3	5	5	5	5	

### Anexo 5. Base de datos (origen de resultados)

	V1: Autoestima	D1: Autoevaluación personal	D2: Aceptación social	D3: Autonomía emocional	V2: Motivación	D1: Motivación intrínseca	D2: Motivación extrínseca	D3: Motivación social
<b>n</b>	<b>V1</b>	<b>V1-D1</b>	<b>V1-D2</b>	<b>V1-D3</b>	<b>V2</b>	<b>V2-D1</b>	<b>V2-D2</b>	<b>V2-D3</b>
1	116	40	38	38	112	40	33	39
2	101	32	32	37	99	35	32	32
3	92	31	29	32	101	34	34	33
4	95	32	28	35	113	33	40	40
5	103	32	36	35	114	38	38	38
6	113	40	36	37	110	36	36	38
7	71	24	24	23	72	24	24	24
8	105	32	40	33	102	36	34	32
9	120	40	40	40	120	40	40	40
10	120	40	40	40	120	40	40	40
11	118	40	39	39	119	39	40	40
12	120	40	40	40	120	40	40	40
13	118	40	38	40	118	39	39	40
14	120	40	40	40	120	40	40	40
15	120	40	40	40	118	40	40	38
16	108	36	36	36	108	36	36	36
17	89	35	30	24	93	31	32	30
18	117	38	39	40	112	39	36	37
19	115	39	36	40	105	38	33	34
20	96	32	33	31	88	30	31	27
21	80	22	24	34	70	27	24	19
22	96	32	32	32	96	32	32	32
23	71	24	21	26	80	29	31	20
24	106	40	30	36	84	33	23	28
25	102	37	34	31	101	34	32	35
26	104	39	30	35	102	36	33	33
27	74	26	24	24	72	24	24	24
28	119	39	40	40	111	34	38	39
29	96	32	32	32	96	32	32	32
30	100	36	32	32	105	32	33	40
31	96	32	32	32	114	37	39	38
32	76	27	25	24	84	24	27	33
33	118	40	39	39	119	40	39	40
34	113	40	36	37	110	36	36	38
35	118	40	39	39	119	40	39	40
36	95	32	28	35	113	33	40	40
37	120	40	40	40	120	40	40	40
38	113	40	36	37	110	36	36	38

<b>39</b>	120	40	40	40	120	40	40	40
<b>40</b>	76	27	25	24	84	24	27	33
<b>41</b>	115	39	36	40	105	38	33	34
<b>42</b>	106	40	30	36	84	33	23	28
<b>43</b>	92	31	29	32	101	34	34	33
<b>44</b>	96	32	33	31	88	30	31	27
<b>45</b>	108	36	36	36	108	36	36	36
<b>46</b>	120	40	40	40	118	40	40	38
<b>47</b>	118	40	38	40	118	39	39	40
<b>48</b>	89	35	30	24	93	31	32	30
<b>49</b>	120	40	40	40	120	40	40	40
<b>50</b>	118	40	39	39	119	40	39	40
<b>51</b>	95	32	28	35	113	33	40	40
<b>52</b>	101	32	32	37	99	35	32	32
<b>53</b>	96	32	32	32	114	37	39	38

## **Anexo 6. Propuesta de mejora**

En relación al Objetivo General, se propone mejorar la formación integral de los cadetes de Comunicaciones mediante la implementación de un programa permanente de desarrollo emocional que contemple módulos específicos sobre autoestima. Este programa debe incluir actividades prácticas como talleres de inteligencia emocional, ejercicios de autoafirmación y sesiones de coaching personalizado, que permitan a los cadetes fortalecer su autoconcepto y autovaloración. Además, se sugiere incorporar tecnologías educativas que faciliten el seguimiento individualizado del progreso emocional, permitiendo identificar oportunamente áreas de dificultad para intervenir eficazmente. La propuesta también contempla la capacitación continua del cuerpo docente y de apoyo psicológico, garantizando que los instructores estén preparados para detectar y acompañar a cadetes con baja autoestima. Para potenciar el impacto, se recomienda integrar estos contenidos en la malla curricular oficial, asegurando que la formación emocional se complemente con las competencias técnicas y tácticas. Esta mejora no solo elevará la motivación, sino que contribuirá a la resiliencia y bienestar general de los cadetes, generando un ambiente formativo más positivo y productivo dentro de la Escuela Militar de Chorrillos.

En relación al Objetivo Específico 1, la propuesta de mejora consiste en establecer un sistema formalizado de autoevaluación continua para los cadetes de Comunicaciones. Este sistema debe facilitar herramientas y guías claras para que los cadetes puedan reflexionar sobre sus habilidades, actitudes y rendimiento de manera estructurada, promoviendo la autoconciencia y el autoaprendizaje. Se recomienda desarrollar una plataforma digital interactiva donde los cadetes registren sus autoevaluaciones periódicas, complementadas con retroalimentación de instructores y compañeros, fomentando una cultura de mejora continua y responsabilidad personal. Además, es importante capacitar a los cadetes en técnicas de metacognición para que aprendan a identificar sus fortalezas y debilidades con objetividad. Para asegurar el éxito, esta propuesta debe incluir talleres de formación para instructores sobre cómo orientar y potenciar la autoevaluación, garantizando una adecuada supervisión y acompañamiento. La implementación de este sistema fortalecerá la motivación al brindar a los cadetes un mayor control y claridad sobre su progreso, favoreciendo su desarrollo profesional y personal dentro de la Escuela Militar.

En relación al Objetivo Específico 2, se sugiere implementar un programa integral de fortalecimiento del clima social y la aceptación grupal en la Escuela Militar de Chorrillos. Esta

propuesta debe incluir actividades regulares de integración y trabajo en equipo, como dinámicas de confianza, retos colaborativos y espacios de diálogo donde los cadetes puedan expresar sus experiencias y sentimientos. Además, se recomienda establecer un sistema de mentoría entre cadetes de distintos niveles para fomentar el apoyo mutuo y la transmisión de valores institucionales, promoviendo así el sentido de pertenencia. Para complementar, se deben organizar capacitaciones y talleres sobre habilidades sociales, empatía y resolución de conflictos, dirigidos tanto a cadetes como a instructores, para mejorar las relaciones interpersonales y reducir tensiones. La implementación de canales confidenciales de comunicación también es importante para detectar y atender casos de exclusión o malestar social. Estas acciones crearán un entorno más inclusivo y acogedor, elevando la motivación y compromiso académico, al tiempo que fortalecen la cohesión y el bienestar emocional dentro de la institución.

En relación al Objetivo Específico 3, se propone desarrollar un programa especializado de entrenamiento en autonomía emocional para los cadetes de Comunicaciones. Este programa debe incluir talleres prácticos de regulación emocional, mindfulness, técnicas de afrontamiento del estrés y manejo de la ansiedad, facilitados por profesionales en psicología y salud mental. Se recomienda que estas sesiones sean periódicas y complementadas con actividades de autocuidado y desarrollo personal, como ejercicios de relajación y reflexión guiada. Para maximizar la efectividad, se debe incorporar un sistema de seguimiento personalizado que evalúe la evolución emocional de cada cadete y ofrezca apoyo específico en caso de dificultad. Además, capacitar a los instructores para que promuevan un ambiente que favorezca la expresión y gestión emocional contribuirá a consolidar estas habilidades. La implementación de esta propuesta fortalecerá la resiliencia, aumentará la motivación y mejorará el rendimiento académico y profesional, preparando a los cadetes para enfrentar con éxito las exigencias y desafíos propios de la formación militar.

## Anexo 7. Validación por juicio de expertos

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"



4TO AÑO  
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
JUICIO DE EXPERTOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
MG. ZEA MELODIAS RODOLFO	Ejército de Perú	Cuestionario (encuesta)	CAD IV COM GUTIERREZ PAREDES ALONSO CAD IV COM GROSSO ANTICONA JESUS
<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:</b> AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025.			

## I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios Cualitativos Cuantitativos	DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE	SUB TOTAL
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 88	88 - 100	
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.				85		85
2. Objetividad	Esta expresado en conductas Observables.				80		80
3. Actualización	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				80		80
4. Organización	Esta organizado en forma Lógica.				80		80
5. Suficiencia	Comprende aspectos cuantitativos				80		80
6. Intencionalidad	Es adecuado para medir los aspectos de interés					90	90
7. Consistencia	Está basado en aspectos teóricos científicos.				80		80
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e Items.				88		88
9. Metodología.	La estrategia responde al propósito de la investigación.				87		87
10. Pertinencia	Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto.				87		87
<b>TOTAL</b>							837
<b>TOTAL (en %) / 10</b>							83.7

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 83.70

## III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa: ... 83.70

Valoración cualitativa: ... MUY BUENA

Opinión de aplicabilidad: El instrumento es válido y se puede aplicar.

LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE	Nº DE TELEFONO
Chorrillos, 23 septiembre 2025	29388850		996597213



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"  
4TO AÑO  
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
JUICIO DE EXPERTOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
MG. CARO YBARRA, JORGE ELISBAN MARTIN	Ejercito de Perú	Cuestionario (encuesta)	CAD IV COM GUTIERREZ PAREDES ALONSO CAD IV COM GROSSO ANTICONA JESUS
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025.			

### I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios Cualitativos Cuantitativos	DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE	SUB TOTAL
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 88	88 - 100	
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.				85		85
2. Objetividad	Esta expresado en conductas Observables.				80		80
3. Actualización	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				80		80
4. Organización	Esta organizado en forma Lógica.				80		80
5. Suficiencia	Comprende aspectos cuantitativos					90	90
6. Intencionalidad	Es adecuado para medir los aspectos de interés				80		80
7. Consistencia	Está basado en aspectos teóricos científicos.				80		80
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e Items.				88		88
9. Metodología.	La estrategia responde al propósito de la investigación				87		87
10. Pertinencia	Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto.				87		87
<b>TOTAL</b>							837
<b>TOTAL (en %) / 10</b>							83.70

### II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

### III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa: 83.70

Valoración cualitativa: MUY BUENO

Opinión de aplicabilidad: El instrumento es válido y se puede aplicar.

LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE	N° DE TELEFONO
Chorrillos, 23 septiembre 2025	09821517		928899594

  
**ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"**  
**4TO AÑO**  
**FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**  
**JUICIO DE EXPERTOS**

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
MG. GARCÍA HUAMANTUMBA, ARTURO	Ejército de Perú	Cuestionario (encuesta)	CAD IV COM GUTIERREZ PAREDES ALONSO CAD IV COM GROSSO ANTICONA JESUS
<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS CADETES DE COMUNICACIONES DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025.</b>			

### I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios Cualitativos Cuantitativos	DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE	SUB TOTAL
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 88	88 - 100	
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.				85		85
2. Objetividad	Esta expresado en conductas Observables.				80		80
3. Actualización	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				80		80
4. Organización	Esta organizado en forma Lógica.				80		80
5. Suficiencia	Comprende aspectos cuantitativos					90	90
6. Intencionalidad	Es adecuado para medir los aspectos de interés				80		80
7. Consistencia	Está basado en aspectos teóricos científicos.				80		80
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e Items.				88		88
9. Metodología.	La estrategia responde al propósito de la investigación				87		87
10. Pertinencia	Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto				87		87
<b>TOTAL</b>							837
<b>TOTAL (en %) / 10</b>							83.7

### II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

### III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa: ..... 83.7

Valoración cualitativa: ..... Muy Buena

Opinión de aplicabilidad: El instrumento es válido y se puede aplicar.

LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE	N° DE TELEFONO
Chorrillos, 23 septiembre 2025	10530731		956997000

## Anexo 8. Dictamen final



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS C.R.L. FRANCISCO BOLOGNESI

## DICTAMEN FINAL

### VISTA LA TESIS:

Autoestima y motivación académica en Cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025

Presentada por los (las) graduandos (das):

Gutiérrez Paredes, Alonso Raúl  
Grosso Anticona, Jesús Wilfredo Alejandro

### CONSIDERANDO:

Que ha sido elaborada conforme a lo dispuesto por el artículo 41.º del Reglamento del Sistema de Investigación de la EMCH "CFB" 2022 - 2026, y levantadas las observaciones prescrites durante el proceso del análisis y revisión de la referida tesis, los suscritos:

Dr. YATACO VELASQUEZ, LUIS ANDRÉS      Revisor Temático  
Dr. VALENCIA MOROCHO, CARLOS ARTURO      Revisor Metodólogo

Dictaminamos que, la tesis en referencia, esta expedida para ser sustentada, el día, hora, lugar y ante el jurado que determine la Resolución Directoral de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB" para cuyo efecto, firmamos el presente dictamen.

Lima, 01 de diciembre de 2025


Dr. Luis A. Yataco Velásquez  
Revisor Temático  
DNI: 43329465

Dr. Carlos Arturo Valencia Morocho  
Revisor Metodólogo  
DNI: 09403133

## Anexo 9. Acta de sustentación

115

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS  
"CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA PROMOCIÓN CXXXII**

En el distrito de Chorrillos de la ciudad de Lima, siendo las 12:50 horas del día 22 de diciembre de 2025, se dio inicio a la sustentación de la Tesis titulada:

Autoestima y la motivación de los cadetes de Comunicaciones de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", 2025

Presentada por:

BACH. Josús Wilfredo Alejandro Grosso Anticona

BACH. Alonso Raúl Gutiérrez Paredes

Ante el Jurado de Sustentación de Tesis nombrado por la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" y conformado por:

Presidente: Pedro Ricardo Infantes Rivera

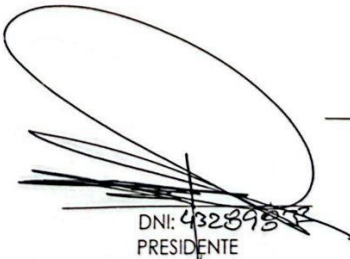
Secretario: Johnatan John Vega Sae


Vocal : Lenny Stephanie Ochoa Santos


Concluida la sustentación, los miembros del Jurado dictaminaron:

APROBADA POR EXCELENCIA ( ); APROBADA POR UNANIMIDAD ( );  
APROBADA POR MAYORÍA (X); OBSERVADA ( ); DESAPROBADA ( )

Siendo las 13:40 horas del día 22 de diciembre de 2025, se dio por concluido el presente acto académico, firmando los miembros del Jurado.

  
DNI: 432898  
PRESIDENTE

  
DNI: 45382672  
SECRETARIO

  
DNI:  
VOCAL