



# **Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

**Facultad de Medicina**

**Unidad de Posgrado**

## **“Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la UNMSM”**

### **TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Docencia con  
mención en Investigación en Salud

### **AUTOR**

María Ysabel CASANOVA RUBIO

### **ASESOR**

Rudi Amalia LOLI PONCE

Lima, Perú

2018

**“RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE MOTIVACIÓN POR EL  
APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN  
ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNMSM”**

## DEDICATORIA

A Dios, por estar a mi lado en cada momento, en cada melodía que escucho, en cada lugar que visito y en cada persona que conozco.

A mis padres Mike y Mila, por ser personas de bien, por confiar en mí, por cuidarme y darme amor infinito cada día de mi vida.

A mi esposo Jorge Omar, por su cariño, compañía, paciencia, comprensión y amor verdadero.

A mi hermano Jorge Luis, por disipar mis dudas, por escucharme y aconsejarme, porque siempre puedo contar con él.

A mis sobrinos Ariana e Ítalo, por recordarme que todos tenemos un niño interior, por su espontaneidad y alegría contagiante.

## AGRADECIMIENTO

A la Dra. Amalia Loli por su apoyo constante, por sus aportes, correcciones, sugerencias, conocimientos y brillante experiencia como asesora de la presente Investigación.

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, mi alma mater, a las autoridades, docentes y alumnos que fueron parte de mi formación y a los que permitieron que se ejecute este estudio.

A todos mis familiares y amigos que cada día buscan ser mejores personas y dejaron o dejarán un gran ejemplo a las nuevas generaciones.

## ÍNDICE GENERAL

	Pág.
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	
1.1. Situación problemática.....	1
1.2. Formulación del problema.....	4
1.3. Justificación de la investigación.....	4
1.3.1. Justificación teórica.....	4
1.3.2. Justificación práctica.....	5
1.4. Objetivos de la investigación.....	5
1.4.1. Objetivo general.....	5
1.4.2. Objetivos específicos.....	6
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación.....	7
2.2. Antecedentes del problema.....	9
2.2.1. En el ámbito internacional.....	9
2.2.2. En el ámbito nacional.....	13
2.3. Bases teóricas.....	15
2.3.1. Aspectos conceptuales sobre la motivación en el aprendizaje.....	15
2.3.2. Aspectos teóricos-conceptuales del rendimiento académico.....	63
2.3.3. Características de los estudiantes de enfermería de la UNMSM...	76
2.3.4. Perfil académico – profesional del egresado de la UNMSM.....	76
2.4. Definición operacional de términos.....	80
2.5. Hipótesis y variables.....	81
2.5.1. Hipótesis general.....	81
2.5.2. Identificación de variables.....	81
2.6. Operacionalización de las variables.....	82
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</b>	
3.1. Tipo de investigación.....	83
3.2. Unidad de análisis.....	83
3.3. Población de estudio.....	84
3.4. Tamaño de la muestra.....	84
3.4.1. Criterios de inclusión.....	85
3.4.2. Criterios de exclusión.....	85

3.5.	Técnica de recolección de datos.....	85
3.6.	Validez y confiabilidad del instrumento.....	88

#### **CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1.	Prueba de hipótesis.....	89
4.2.	Presentación de resultados.....	89
4.3.	Análisis, interpretación y discusión de resultados.....	90
4.3.1.	Datos generales.....	90
4.3.2.	Datos específicos.....	93

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>104</b>
--------------------------	------------

<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>105</b>
-----------------------------	------------

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>
--	------------

#### **ANEXOS**

**LISTA DE CUADROS**

Pág.

CUADRO 1	Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del III año de la UNMSM. 2012.	93
CUADRO 2	Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del V año de la UNMSM. 2012.	95
CUADRO 3	Grado de motivación intrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.	97
CUADRO 4	Grado de motivación extrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.	101
CUADRO 5	Rendimiento académico en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.	103

**LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>Pág.</b>
FIGURA 1	Año de estudios de los estudiantes de enfermería de la UNMSM.	90
FIGURA 2	Sexo de los estudiantes de enfermería de la UNMSM.	90
FIGURA 3	Edad de los estudiantes de enfermería de la UNMSM.	91
FIGURA 4	Estado civil de los estudiantes de enfermería de la UNMSM.	91
FIGURA 5	Estudiantes de enfermería de la UNMSM con hijos.	92
FIGURA 6	Estudiantes de enfermería de la UNMSM que trabajan.	92
FIGURA 7	Grado de motivación intrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.	97
FIGURA 8	Grado de motivación extrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.	101



## RESUMEN

El aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional a la vez. La motivación es un conjunto de procesos cognitivos, afectivos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. El rendimiento académico se manifiesta con las competencias adquiridas. El presente estudio tuvo como objetivo general: determinar la relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la UNMSM y como objetivos específicos: Identificar el grado de motivación de los estudiantes e identificar el rendimiento académico. El estudio es cuantitativo de tipo descriptivo – correlacional. La muestra estuvo conformada por 68 estudiantes de enfermería. El grado de motivación se determinó mediante la aplicación de una encuesta, sometida a juicio de expertos ( $p < 0.05$ ) demostrando concordancia significativa y prueba piloto donde la consistencia interna fue alta ( $\alpha = 0.88$ ). Para determinar el rendimiento académico se consideró el promedio final de los estudiantes en el semestre 2012–II. Entre los resultados se tiene: los estudiantes de enfermería de la UNMSM tienen alto grado de motivación por el aprendizaje lo que se refleja en su dimensión intrínseca principalmente, lo cual llevará al estudiante a una mayor implicación cognitiva y autorregulación de su aprendizaje. Esto favorece un mayor compromiso con las actividades académicas.

**PALABRAS CLAVE:** Motivación, rendimiento, estudiantes de enfermería, enseñanza, aprendizaje (DeCS)

## ABSTRACT

Learning is a cognitive and motivational process at the same time. Motivation is a set of cognitive, affective processes involved in the activation, direction and persistence of behavior. The academic performance is manifested with the acquired competences. The present study had as general objective: To determine the relationship between the Degree of Motivation for Learning and Academic Performance in Nursing students of the UNMSM and as specific objectives: To identify the Degree of Motivation of the students and to identify the Academic Performance. The study is quantitative descriptive - correlational type. The sample consisted of 68 Nursing students. The degree of motivation was determined by the application of a survey, submitted to expert judgment ( $p < 0.05$ ) demonstrating significant agreement and pilot test where the internal consistency was high ( $\alpha = 0.88$ ). In order to determine Academic Performance, the final average of the students in the semester 2012-II was considered. Among the results are: Nursing students of the UNMSM have a high degree of Motivation for Learning which is reflected in its intrinsic dimension mainly, which will lead the student to a greater cognitive involvement and self-regulation of their learning. This favors a greater commitment to academic activities.

Keywords: Motivation, Performance, Nursing Students, Teaching, Learning (DeSC)

## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

### **1. 1 Situación problemática**

Las tendencias de la educación superior en América Latina indican que esta ha tenido en los últimos años una expansión de la cobertura la cual ha derivado una baja calidad en los procesos educativos (Gazzola & Didriksson, 2008). La educación superior peruana comprende una muestra representativa de la realidad antes planteada, situación preocupante por ser la educación el eje principal donde se concentran las aspiraciones y expectativas para el desarrollo del país. Lo anterior llama a la reflexión, por cuanto, actualmente se requiere la formación de ciudadanos con un alto nivel educativo, calidad profesional, dominio técnico, humanístico y científico que permita asumir exitosamente los retos propiamente humanos que la ciencia, las artes y la tecnología le exigen. Es a través de la educación superior como se posibilita a los miembros de la sociedad adquirir en forma gradual y metódica los valores culturales, morales y sociales (Colmenares & Delgado, 2008) El proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel superior universitario es una práctica que requiere ser asumida científicamente y con pertinencia social; debe ser considerada como una línea de estudio que demande mayores investigaciones, validaciones y propuestas teóricas para que como práctica pueda estar según las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas de estos tiempos (Diaz, 1999). A partir del avance de las teorías cognitivas y constructivistas surge un conjunto de elementos teóricos orientados a optimizar la práctica educativa los cuales asignan un valor importante a los procesos que emplean los alumnos y profesores para enfrentar las tareas que requiere la óptima adquisición del conocimiento.

El aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional a la vez. Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la

motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez & Gonzalez-Pumariega, 1996). Los especialistas más destacados en este tema opinan que para tener buenos resultados académicos los alumnos necesitan poseer tanto “voluntad” como “habilidad” lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos (García & Doménech, 1997).

La motivación se ha definido como un conjunto de procesos cognitivos, afectivos, conductuales y relacionales del estudiante implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, procesos en los que el contexto también juega un papel decisivo, además de la voluntad (Román, 2013). La motivación ha sido estudiada a nivel internacional principalmente en Estados Unidos. Murray (1983) fue el primero en definir la motivación de logro, durante sus investigaciones encontró que las personas con alta motivación de logro eran más perseverantes, se planteaban metas distantes y trabajaban para lograrlas, se sentían estimulados por superarse y disfrutaban de situaciones de competencia. La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante (Pintrich, 1994; Alonso, 1995; González, 2005; Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010). Mayor importancia cobra su estudio, en el momento en el que nos encontramos, en el que se exige a los profesores universitarios que sean más conscientes, reflexivos y críticos con lo que ocurre en el aula, además de ser capaces de motivar a los estudiantes hacia el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la autorregulación de la conducta (Tous, 2007).

Para facilitar que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, diferentes investigadores han estudiado los factores de los que depende la motivación y han desarrollado modelos instruccionales en base a los que buscan crear entornos de aprendizaje que faciliten este proceso con la motivación adecuada. Sin embargo, la evidencia empírica sobre la efectividad de las intervenciones basadas en estos modelos no es suficiente (Tapia, 2005).

El estudiante universitario, busca aprender y se interesa en ello si tiene clara la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos que están en juego. Es muy frecuente en el ámbito universitario no explicar la utilidad ni aplicabilidad de los temas que se imparten, sino que el énfasis se ponga en la instancia de evaluación.

El hacer algo obligado, no pone en juego la motivación intrínseca, destruye el interés, por lo que los logros son pobres ya que se busca salir de esa situación como sea. Es necesario asegurarse de que los estudiantes tienen la motivación suficiente a la hora de plantearles objetivos, retos y actividades (Centeno, 2017).

Un estudiante con baja o ninguna motivación puede sentirse desilusionado de las actividades académicas, esto se manifiesta por medio de indicadores como: deserción, repitencia y menor número de egresados. Las personas con alta motivación de logro presentan características que favorecen el rendimiento académico (Barberá & Molero, 1996).

El rendimiento académico es la relación entre lo que el alumno debe aprender y lo que ha aprendido, es el resultado del aprendizaje suscitado por la intervención pedagógica del docente y producido por el alumno, es la suma de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende (Montero et al., 2007). Es una materia compleja en la que se entrelazan diversas categorías de factores como: dependientes del estudiante, dependientes de la eficiencia pedagógica y educativa de la institución; y factores coyunturales temporales.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, es una institución de educación superior que prepara a futuros profesionales en diversas carreras como: Medicina, Enfermería, Tecnología Médica, Nutrición, entre otras. Se puede observar actualmente que los estudiantes de enfermería tienen diversos comportamientos y actitudes durante el desarrollo de las actividades académicas. Existe deserción de algunos estudiantes, algunos repiten los cursos y otros aprueban con bajas calificaciones. Según datos estadísticos obtenidos en la Dirección de la Escuela de Enfermería el promedio ponderado de los estudiantes es 14,5 y el porcentaje de desaprobados es 13 %.

Interactuando con los estudiantes algunos refieren que tienen presiones familiares y económicas, otros no pensaron estudiar esta carrera inicialmente, otros comentan lo recargado que es su horario de actividades académicas y otros mencionan el gusto por estudiar enfermería y tienen proyectos a futuro.

Aspectos que son materia de preocupación y generaron reflexión a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes? ¿Por qué hay calificaciones diversas en un mismo grupo? ¿Qué factores influyen en la motivación y en el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Cuál es el nivel de rendimiento académico? ¿Cuál es el grado de motivación?

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cuál es la relación que existe entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

## **1.3 Justificación de la investigación**

### ***1.3.1 Justificación teórica***

El presente estudio se realiza por ser la motivación y el rendimiento académico aspectos importantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje necesarios de considerar cuando se habla de calidad educativa. Identificar el grado de motivación facilita un diagnóstico de los estudiantes, de esta manera los profesores pueden contar con una interesante información para mejorar la práctica docente considerando los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes.

Esto permitirá tomar decisiones acerca de la selección de materiales educativos, cómo presentar información, procedimientos adecuados de evaluación, entre otros. La motivación es un factor crucial en la enseñanza de enfermería, pues es bien sabido que es una de las carreras que requiere de mayor concentración y dedicación por parte del estudiante, por lo que es indispensable que este último se encuentre adecuadamente motivado a lo largo de su proceso de aprendizaje, para así obtener los más óptimos y gratificantes resultados ya que estos futuros profesionales tendrán que cuidar a la persona, familia y comunidad de manera holística.

### **1.3.2 Justificación práctica**

Las investigaciones acerca de la motivación y su relación con el rendimiento académico, han sido poco desarrolladas en las investigaciones realizadas en nuestro medio. Se piensa que el rendimiento académico de los estudiantes está definido por su potencial cognitivo, pero nos enfrentamos con muchos casos donde los estudiantes con gran potencial no lo reflejan en su desempeño académico y nos preguntamos a qué se debe. Es por esto interesante indagar sobre el papel que tiene la motivación en el rendimiento académico del estudiante, para poder encontrar nuevas y mejores maneras de motivarlos con el fin de conseguir un mayor aprendizaje y desempeño académico de su parte. Como docente de educación superior también existe el interés de conocer como varía la motivación dentro de un grupo de estudiantes en las diferentes asignaturas y ciclos, así todos los docentes podremos diseñar estrategias de enseñanza y apoyo que se adecuen a los estudiantes involucrados. El propósito de este trabajo de investigación es generar información válida y confiable, al personal administrativo y docente que labora en la universidad, lo cual permitirá plantear líneas de acción fundamentadas en los resultados obtenidos y dirigidas a generar estrategias que influyan de manera positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que permitan al estudiante establecer metas claras y concretas y un mayor éxito a corto y mediano plazo en el rendimiento académico, y a largo plazo en su ejercicio profesional. De esta manera poder contrarrestar los problemas relacionados a la motivación y el rendimiento académico con una visión integral buscando mejorar la calidad educativa en beneficio del estudiante.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivos generales**

- Determinar la relación que existe entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del tercer año de la UNMSM.

- Determinar la relación que existe entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del quinto año de la UNMSM.

#### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Identificar el grado de motivación intrínseca por el aprendizaje en estudiantes de enfermería del tercer y quinto año de la UNMSM en el semestre 2012 – II.
- Identificar el grado de motivación extrínseca por el aprendizaje en estudiantes de enfermería del tercer y quinto año de la UNMSM en el semestre 2012 – II.
- Identificar el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del tercer y quinto año de la UNMSM en el Semestre 2012 – II.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Marco filosófico de la investigación**

Para la presente investigación se ha considerado como teoría principal: La teoría de la motivación extrínseca e intrínseca que se detalla a continuación.

Las relaciones entre motivación intrínseca y extrínseca no siempre han sido entendidas del mismo modo a lo largo de los últimos veinticinco años (Lepper & Henderlong, 2000). En un primer momento se concibieron como orientaciones motivacionales opuestas; analizando situaciones del mundo real. Investigaciones posteriores consideraron que las dos podían coexistir; más recientemente se contempla la posibilidad de que ambas se potencien en el aula y se complementen mutuamente.

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Para Hunt (1965), la actividad del sujeto en la motivación intrínseca afecta a cómo se procesa la información y a la estructuración mental que lleva a apreciar la conducta con sentido en sí misma y centrada en la acción que se realiza. El sujeto enfrenta el aprendizaje movido por la adquisición o construcción de conocimientos, profundiza, explora, asimila, relaciona y estructura y en esa misma actividad cifra la recompensa; el interés por el tema persiste e incluso se aumenta, aun cuando cesa la actividad del control o examen. La definición de motivación intrínseca plantea que gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva.

En la motivación extrínseca, los incentivos para activar y mantener la conducta son exteriores a la tarea de aprendizaje, y la recompensa no es el propio conocimiento, sino el resultado de demostrar o lograr un reconocimiento normativo (aprobar, recibir dinero, regalos, entre otros.). Se trabaja con la información sin alterarla, si es preciso de memoria, sin analizar las relaciones y sin pretender integrar lo adquirido, que solo sirve hasta para el examen, y una vez pasado este, lo aprendido deja de tener interés para el sujeto. Para mantener la actividad se requiere cambiar constantemente los incentivos, ya que aparece muy pronto la saciedad de recompensas, por tanto disminuye su efecto sobre la conducta.

La investigación psicológica interesada por la motivación intrínseca ha indagado sus orígenes dentro del sujeto, a través de la autopercepción como persona competente, eficaz y con determinación para actuar. Las nociones de autocompetencia (White, 1959), autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) y autoeficacia (Bandura, 1982) realzan el protagonismo motivacional de la subjetividad y el papel del individuo como agente causal de su propia actividad comportamental. Algunos investigadores se han interesado por analizar las propiedades específicas de algunos objetos, que los convierten en intrínsecamente motivantes. Así, por ejemplo, los estudios de Berlyne (1960), aplicados al ámbito educativo, inciden en las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad que poseen determinadas actividades en tanto determinantes del interés motivacional. Un grado intermedio de cada una de estas propiedades despierta interés en los sujetos y favorece la curiosidad, el afán exploratorio hacia ellas. Que una actividad resulte moderadamente novedosa, compleja o imprevisible depende, en parte, de la comparación de la información derivada de distintas fuentes. En este sentido, tales propiedades se definen como colativas de los patrones de estímulo. Csikszentmihalyi (1975) incorpora la noción de flujo, como punto de encuentro entre el nivel de dificultad de la tarea, característico de una actividad, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática.

Para el autor, el origen de la motivación intrínseca no depende solo de las propiedades colativas que poseen determinados objetos sino de una adecuación equilibrada entre competencia del individuo y reto implicado en la tarea.

Cuando los retos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad. Si, por el contrario, las habilidades superan con creces los retos, el individuo se mostrará aburrido, poco motivado.

## **2.2 Antecedentes del problema**

### ***2.2.1 En el ámbito internacional***

Carmen Mas Tous y Magdalena Medina Amorós (2007) realizaron un estudio titulado “Motivaciones para el estudio en Universitarios” Universidad de las Islas Baleares – España. Los objetivos eran determinar que motiva a estudiar a los estudiantes universitarios, que variables influyen en sus motivaciones e identificar si la motivación determina el rendimiento académico. Estudio de tipo cuantitativo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 69 estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares–España, alumnos de la asignatura “Procesos psicológicos básicos” correspondiente al primer curso de pedagogía. El instrumento usado fue un cuestionario de elaboración propia. Se clasificó a los participantes en función de las variables: Edad, sexo, trabajan además de estudiar, frecuencia de asistencia a clases. Las conclusiones más importantes fueron:

“Los estudiantes presentan alta motivación intrínseca y extrínseca. Es importante la frecuencia de asistencia a clase en la motivación y rendimiento de los estudiantes. Los estudiantes con mejores calificaciones presentan un perfil motivacional de tipo más intrínseco y orientado al logro, además de presentar mejores expectativas” (Mas & Medina, 2007).

Este estudio permitió conocer los tipos de motivación de los estudiantes universitarios y como esto influye en su desempeño y calificación. Motivación extrínseca es aquella que se da por una recompensa independiente de la tarea en sí, sea dispensada por otro o autoadministrada. La motivación intrínseca no depende de incentivos externos, ya que el incentivo es inherente a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno.

J. Reynaldo Martínez y Ferrán Galán (2000) realizaron un estudio titulado “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios” Universidad de Barcelona – España. El objetivo fue estimar la consistencia interna del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (MSLQ) y la correlación entre las estrategias autoreportadas y la calificación definitiva en la asignatura específica. Estudio cuantitativo correlacional, la muestra estuvo conformada por 182 estudiantes del primer curso de pedagogía en la Universidad de Barcelona que se inscribieron a la asignatura: Procesos psicológicos básicos, la mayoría de sexo femenino (88%) con una edad promedio de 19 años. Se usó como instrumento el cuestionario de autoreporte de estrategias de aprendizaje y motivación (MSLQ). Dentro de las principales conclusiones mencionan:

“El cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (MSQL) muestra buena congruencia interna para el área de motivación y una estructura débil para el área de estrategias de aprendizaje. No se evidencia relación significativa entre las subescalas que miden las creencias del sujeto sobre su actuación estratégica, su motivación y el resultado final de la asignatura, lo que puede estar explicado por deficiencias en la práctica instruccional y deficiencias en la evaluación” (Reynaldo & Ferrán, 2000)

Este estudio permitió identificar la congruencia del cuestionario al evaluar la variable motivación, además refiere que existen algunos factores que hacen que las creencias de los estudiantes sobre sus estrategias y su motivación no coincidan con el rendimiento académico obtenido.

María C. Rinaudo, María L. de La Barrera y Danilo S. Donolo (1997) realizaron un estudio titulado “Motivación para el Aprendizaje en Alumnos Universitarios” Universidad Nacional Río Cuarto, Argentina. El objetivo fue conocer el desempeño total de los sujetos en tres escalas: motivación, estrategias cognitivas y metacognitivas y regulación de los recursos, así como también identificar si esos desempeños varían por sexo, facultad y por contar o no con aplazos. Así mismo establecer la correlación entre el desempeño de los estudiantes con su rendimiento académico. Estudio correlacional: comparativo. La muestra estuvo conformada por 96 alumnos pertenecientes a tres facultades de la universidad: Ciencias Económicas, Ingeniería y Ciencias Humanas.

El instrumento usado fue el cuestionario para motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ). Las principales conclusiones fueron:

“El grupo en su totalidad mostró tener un uso satisfactorio en la variable regulación del esfuerzo en el instrumento utilizado. Las diferencias fueron encontradas entre los alumnos sin aplazos y los que tenían al menos uno, resultando una actitud favorable en la regulación del esfuerzo en el primer caso y moderada en el segundo. En la variable autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, asociado más con la creencia de capacidad con que se manejan los alumnos, la tendencia en general del grupo total fue desfavorable, pero al discriminar por grupos se vieron actitudes más bien favorables”(Rinaudo, De la Barrera & Donolo, 1997).

Este estudio muestra que los alumnos sin aplazos se esforzarían más en seguir manteniendo esta condición, confiando en sus propias capacidades pero no fiándose de ello. Para obtener rendimientos académicos satisfactorios sería necesaria la participación del interés de los estudiantes y de su esfuerzo para tal fin.

Mathilde Sánchez y Ligia Pirela (2006) realizaron un estudio titulado: “Motivaciones Sociales y Rendimiento Académico en estudiantes de educación” Universidad del Zulia, Maracaibo- Venezuela. El objetivo fue determinar si existen diferencias entre los grupos de altas y bajas motivaciones sociales (logro, poder y afiliación) en relación al rendimiento académico.

El estudio fue aplicado en estudiantes del primer semestre de diferentes menciones de la carrera de educación de la Universidad del Zulia. Fue un estudio de tipo descriptivo, de campo con un diseño no experimental. La muestra estuvo integrada por tres menciones, seleccionadas al azar de las 11 ofrecidas por dicha casa de estudio, conformadas en total por 126 estudiantes, entre 16 y 43 años. Se aplicaron los inventarios de Motivación al Logro (MLP), Afiliación (MAFI) y Poder (MPS) de Romero y Salom (1990), que utilizan una escala Likert con 6 alternativas de respuesta. Entre las conclusiones se tiene:

“El promedio de los puntajes para las variables motivación al logro y a la afiliación se ubicaron en la categoría alta, mientras que la motivación al poder se encontró en la categoría media, siendo el rendimiento académico mayor en aquellos estudiantes con alta motivación a la afiliación” (Sánchez & Pirela, 2006)

Este estudio muestra resultados altos en motivación al logro, lo cual favorece la ejecución de esfuerzos que al ser obtenidos generan una sensación de satisfacción y facilitan la disposición para continuar progresando. También las dimensiones de afiliación se ubicaron en la categoría alta, lo que evidencia elevados deseos de compartir ideas, experiencias y establecer lazos de amistad en diversos grupos, todo esto influyó positivamente en su rendimiento académico.

Javier J. Maquilón Sánchez y Fuensanta Hernández (2011) realizaron un estudio titulado “Influencia de la Motivación en el Rendimiento Académico de los estudiantes de formación profesional” Universidad de Murcia. España. El objetivo era analizar las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje, así como describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Además analizar la congruencia entre las motivaciones y las estrategias empleadas por los estudiantes de formación profesional. Fue un estudio cuantitativo no experimental, diseño de corte descriptivo. La muestra estuvo conformada por 97 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 23 años, que están matriculados en los ciclos formativos de formación profesional de dos centros: El Municipio de Mazarrón y el Municipio de Fuente Álamo. Los instrumentos usados fueron: El Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F). Las conclusiones fueron:

“Seis de cada diez estudiantes de los ciclos formativos emplean predominantemente enfoque superficial, lo cual repercute muy negativamente en sus resultados académicos. Los enfoques profundos y de alto rendimiento son los menos empleados” (Maquilón & Hernández, 2011)

Este estudio muestra que la mayoría de estudiantes encuestados emplean enfoques superficiales respecto a su aprendizaje, los estudiantes superficiales son catalogados con inadecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios, pero para poder hacer esta tajante afirmación deberíamos saber si el proceso de enseñanza y los contenidos que se abordan en las asignaturas no están condicionando que los estudiantes se adapten a las demandas empleando un enfoque superficial.

Es decir, que el ser superficiales sea más una estrategia que una motivación, considerando que puede ser una respuesta frente a un estímulo insuficiente en el que intervienen no solo ellos sino también el contexto.

### **2.1.2 En el ámbito nacional:**

Aby Thornberry (2003) realizó un estudio titulado “Relación entre la motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión” Lima, Perú. El objetivo era determinar la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. Fue un estudio correlacional comparativo, siendo el muestreo aplicado no probabilístico, eligiéndose un colegio público y otro privado por su representatividad de los sectores socioeconómicos bajo y alto. La muestra estuvo conformada por 166 estudiantes de segundo de secundaria. El instrumento utilizado fue una prueba de motivación de logro académico.

Dentro de las principales conclusiones destaca:

“Existe relación significativa entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico. El nivel socioeconómico no influye en la relación pero sí en el nivel de motivación y rendimiento académico. El género no influye en la relación, ni en la motivación pero sí en el nivel de rendimiento académico” (Thornberry, 2003)

Este estudio permitió conocer la relación entre motivación y rendimiento académico, la cual fue significativa en diferentes grupos. Además el estudio muestra que es necesario conocer las características del grupo a investigar por que hay elementos que podrían influir en el nivel de motivación y de rendimiento académico, tales como la edad y el nivel socioeconómico.

Alvarado Flores (2009) realizó un estudio titulado: “Factores que influyen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” cuyo objetivo fue determinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El material y método utilizado fue de tipo cuantitativo, nivel aplicativo, método descriptivo y de corte transversal.

La población estuvo conformada por 90 estudiantes de enfermería de la UNMSM de segundo, tercer y cuarto año de estudios. Se utilizó la técnica de la entrevista y como instrumento una escala modificada. Dentro de las conclusiones destacan:

“El factor personal que influye en el rendimiento académico es el clima emocional familiar, seguido tenemos, a la vocación, el autoconcepto académico, fuerza motivadora, forma de ser, pensar y actuar, y ansiedad ante los exámenes. En cuanto al factor académico la relación profesor-alumno es básico, le siguen el método de enseñanza, el plan de estudios y el horario de clases” (Alvarado, 2009).

Este estudio permitió conocer diversos factores que influyen en el rendimiento dentro de los cuales mencionan la fuerza motivadora. Barbera y Molero (1996) señalan que las personas con alta motivación presentan características que favorecen el rendimiento académico.

Angulo, J. (2008) realizó una investigación titulada “Relación de la motivación y satisfacción de la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la de la UNMSM” Lima- Perú. El objetivo era conocer y describir la relación entre la motivación, la satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Fue un estudio correlacional, la muestra estuvo conformada por 214 estudiantes tomados de 3 ciclos (primero, sexto y décimo). Los instrumentos utilizados fueron: El cuestionario modificado de motivación y el inventario de satisfacción con la profesión elegida. Dentro de las conclusiones menciona:

“La motivación para el estudio de educación y la satisfacción con la profesión elegida están relacionados significativamente con el rendimiento académico. La motivación intrínseca no está relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes, mientras que la motivación extrínseca si tiene relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes” (Angulo, 2008)

El estudio mencionado muestra la relación entre la motivación y la satisfacción de la profesión elegida con el rendimiento académico, destaca además en ese grupo de estudiantes el alto rendimiento académico obtenido influenciado por su motivación



extrínseca: aprobar, obtener buenas calificaciones, ser reconocidos, ser recompensados. En tanto que su motivación intrínseca, que debería ser la más importante, no era determinante en su rendimiento.

Rosa Pérez Sigwas (2008) realizó un estudio titulado “Estilos de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en estudiantes de Enfermería en la Universidad Alas Peruanas” Lima- Perú. El objetivo fue determinar los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes del I al X semestre de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Alas Peruanas. Fue un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal. La población estuvo constituida por estudiantes del I al X semestre de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Alas Peruanas. Se utilizó la técnica de la encuesta, teniendo como instrumento el cuestionario de Honey Alonso (CHAEA). Dentro de sus conclusiones refiere:

“En el 48 por ciento predomina el estilo de aprendizaje teórico, en el 22 por ciento el activo, en el 20 por ciento el pragmático y en el 10 por ciento el reflexivo. En lo referente al rendimiento académico: el 73 por ciento de los estudiantes tienen un aprendizaje regularmente logrado, el 21 por ciento de los estudiantes tienen un aprendizaje bien logrado y el 6 por ciento tienen un aprendizaje deficiente” (Pérez, 2008)

Este estudio permitió conocer algunos aspectos que influyen en el rendimiento académico: factores personales (dentro de los cuales se menciona a la motivación), factores socio familiares y factores académico universitarios (pedagógico didáctico, organizativos o institucionales y relacionados con el profesor).

## **2.3 Base teórica**

### ***2.3.1 Aspectos conceptuales sobre la motivación en el aprendizaje***

***2.3.1.1 Definiciones de motivación.*** La motivación se refiere al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objeto (dirección) y persista en sus tentativas para alcanzarlo (persistencia).

Como consecuencia de esto surge el interrogante de si el hombre dirige su propia conducta, si es completamente libre o bien está determinado por fuerzas externas (destino, medio ambiente, etc.).

Los primeros estudios psicológicos respecto a la motivación pretendieron explicar la conducta mediante la intervención de fuerzas instintivas (Freud, 1973; McDougall, 1908), que empujaban hacia una determinada manera de actuar a los seres humanos. Serían fuerzas irracionales, impulsivas e innatas que moldearían todo cuanto las personas hacen sienten, perciben y piensan, llegándose a identificar un instinto para cada conducta diferente. A partir de 1918, comienzan a tomar forma las críticas contra la idea de instinto y surgen nuevos conceptos explicativos sobre el comportamiento de los organismos, sobresaliendo los del impulso (Woodworth, 1918) y la necesidad, adquirida o aprendida (Dunlap, 1919).

No obstante, es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético (Ball, 1988) una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están comprometidos valores sociales que afectan a la clase de personas y a su modelo de sociedad.

Kelly (2003) afirma que la motivación tiene algo que ver con las fuerzas que mantienen y alteran la dirección, la calidad y la intensidad de la conducta y la considera un reflejo del deseo que tiene una persona de satisfacer ciertas necesidades. En la misma línea se encuentra la definición que hace Robbins (1983), afirmando que la motivación es la voluntad de llevar a cabo grandes esfuerzos para alcanzar las metas organizacionales, condicionada por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual.

Aunque por el momento no existe una definición que reúna las características adecuadas para ser universalmente aceptada, hay, sin embargo una definición convencional que suele ser generalmente bien admitida, y que fue

señalada por Jones (1955) que presenta a la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección, mantenimiento e interrupción de la conducta. Esta definición tiene el mérito de destacar sus tres dimensiones esenciales: activadora, directiva y persistente; pero también presenta algunas limitaciones, como su carácter de constructo hipotético inferencial, por lo que resulta difícilmente observable.

Por otra parte, la motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario; en realidad representa una más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal. Debido, precisamente, a este carácter complejo y difuso, la motivación mantiene amplias relaciones con otros conceptos también comprometidos con la dirección y la intensidad de la conducta, como son el interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración. Mientras que el interés hace referencia a la atención selectiva dentro del campo estimular, la necesidad implica falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad. La motivación se vincula con aspectos tanto individuales como socioculturales y está presente en todas las áreas de la existencia humana. La motivación es una variable con una gran importancia, reflejada en el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación (Alonso, 1997).

La motivación es provocada por una mezcla de diferentes factores, tanto internos como externos: deseo, curiosidad, la influencia de otros, el interés personal, etc. en donde los dos tipos actúan juntos. Williams y Burden (1997) proponen un modelo de motivación basado en tres momentos. Primero, el momento en que el alumno encuentra razones para actuar y hacer algo; segundo, toma la decisión de hacerlo; y tercero, persiste en su empeño para lograr la meta de aprender (no necesariamente en ese orden).

Chiavenato (2002) define la motivación como “La fuerza que impulsa al individuo a satisfacer una necesidad” y señala la necesidad como la carencia o falta de algo. Por su parte, Papalia y Olds (2004) la puntualizan como “Fuerza que activa el comportamiento, lo dirige y subyace a toda tendencia por la

supervivencia". Estas definiciones de motivación reconocen que para alcanzar una meta, las personas deben tener suficiente activación y energía, un objetivo claro, la capacidad y disposición de emplear su energía durante un periodo suficientemente largo como para poder alcanzar la meta. En este sentido, Santrock (2009) refiere que la motivación mueve a las personas a comportarse, pensar y sentir en la forma como lo hacen. Señala que el comportamiento motivado es activado, dirigido y sostenido. Según Márquez (2005) la motivación es "Un proceso por el cual la necesidad insatisfecha de una persona genera energía y dirección hacia cierto objetivo cuyo logro se supone habrá de satisfacer dicha necesidad". Herzberg (1993) señala que "La motivación me indica hacer algo porque resulta muy importante para mi hacerlo".

De las definiciones anteriores podemos resumir que la motivación es una variable compleja en la que intervienen aspectos conscientes, inconscientes, cognitivos, afectivos y que resulta distintiva para imprimir fuerza y direccionalidad al comportamiento humano, razón por la que ha sido objeto de estudio de disímiles disciplinas científicas. La mayor parte de los estudios de la conducta estiman que los factores emocionales (sentimientos y afectos) motivan en un 80 %, en tanto que la razón solo un 20%.

**2.3.1.2 El comportamiento humano y la motivación.** Motivo es el impulso que lleva a la persona a actuar de determinada manera, es decir, que origina un comportamiento específico, este impulso a actuar puede ser provocado por un estímulo externo que proviene del ambiente o generado por procesos mentales de la persona.

Todos de alguna u otra forma vivimos con algún motivo, las cuales se basan en necesidades primarias (aire, alimento, sueño, etc.), o en necesidades secundarias (autoestima, afiliación, etc.) un sentimiento que nos lleva, nos impulsa a realizar lo que deseamos para luego sentirnos satisfechos.

En cualquier modelo de motivación el factor inicial para actuar es la razón, el deseo, la necesidad inadecuadamente satisfecha. La motivación representa la acción de fuerzas activas o impulsoras, implica necesidades, deseos, tensiones,

incomodidades y expectativas. Estas necesidades, valores personales y capacidades varían en el mismo individuo en el transcurso del tiempo, está sujeta a las etapas por las que atraviesa el hombre. Según Chiavenato (2002) existen tres premisas que explican el comportamiento humano:

- El Comportamiento es causado: Es decir, existe una causa interna o externa que origina el comportamiento humano producto de la influencia de la herencia y del medio ambiente. El comportamiento es causado por estímulos internos y externos.
- El comportamiento es motivado: En todo comportamiento existe un "impulso" que sirve para indicar los motivos del comportamiento.
- El Comportamiento está orientado hacia objetivos: En todo comportamiento humano existe una finalidad, dado que hay una causa que lo genera. El comportamiento no es causal ni aleatorio siempre está dirigido y orientado hacia algún objetivo.

**2.3.1.3 Elementos de la motivación.** Los elementos de la motivación son:

- Necesidad: Anhelos de satisfacer alguna carencia o desequilibrio fisiológico y psicológico.
- Los estímulos: Agente concreto o simbólico que puede ser percibido mediante los órganos de los sentidos, puede estar en el ambiente o dentro del mismo organismo.
- Un impulso: Es el estado resultante de la necesidad fisiológica, o un deseo general de lograr una meta.

Así se pueden comentar los componentes del proceso motivacional y sus características, según Abarca (1995), a saber las necesidades, los intereses y los motivos. Con respecto a las necesidades, estas se definen como "la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas".

Por esto es importante que el estudiante sienta la necesidad de descubrir para satisfacer su carencia, si no es así es difícil que se dé un aprendizaje. El educador debe crear estrategias que faciliten la necesidad en el alumno por alcanzar un determinado aprendizaje, ya que si el objeto de estudio es agradable e interesante

para él, esto hará que aumente su necesidad, creando una fuerza interna consistente y fuerte en la que el individuo busca su propia gratificación personal. Pero penosamente el profesor utiliza controles como las tareas y pruebas para que se produzca el aprendizaje.

Con respecto al segundo componente del proceso motivacional "los intereses" significan deseos de conocer y aprender, de practicar una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés presenta un sentido emocional para cada individuo y pueden variar con el tiempo o las circunstancias. Por último el tercer componente se denomina "los motivos", los cuales están muy relacionados con las necesidades y se definen como: "Móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades" (Abarca, 1995). No se puede juzgar a simple vista el tipo de necesidades que motiva a un ser humano, esto por cuanto varias personas pueden estar realizando una misma actividad por motivos diferentes (sociales, fisiológicas, de logro).

#### a) Clases de motivos

- Los motivos fisiológicos: se originan en las necesidades fisiológicas y los procesos de autorregulación del organismo, son innatos.
- Los motivos psicológicos: Se desarrollan mediante procesos de aprendizaje, este tipo de motivación varía de un individuo a otro, y está en función de sus experiencias pasadas y de la clase de aprendizaje que haya tenido.
- Los motivos sociales: Son adquiridos en el curso de la socialización dentro de una cultura determinada, se forman con respecto a las relaciones interpersonales, valores sociales, las normas.

#### b) Características:

Las necesidades o motivos no son estáticos, por el contrario son fuerzas dinámicas y persistentes que provocan comportamientos. Con el aprendizaje y la repetición (refuerzo), los comportamientos se vuelven más eficaces en la satisfacción de ciertas necesidades. Por otra parte una necesidad satisfecha no es motivadora de comportamiento, ya que no causa tensión o incomodidad. La satisfacción de algunas necesidades es temporal ya que al quedar satisfecha una necesidad, aparecen otras. Es decir, la motivación humana es cíclica.

### **2.3.1.4 Teorías de la motivación en educación.**

#### **Teoría de la autoeficacia**

El sentimiento de autoeficacia, siguiendo a Bueno (1998), más que una teoría propiamente dicha es el elemento central o núcleo duro o motivacional de otras teorías, y más concretamente de la del aprendizaje autorregulado. El sentimiento de autoeficacia fue descubierto y elaborado por Bandura (1977). Es la confianza que manifiesta tener el individuo en sus posibilidades para hacer, estudiar, aprender, etc., los materiales o actividades que se le proponen. Dicho sentimiento está compuesto por tres elementos que se complementan:

1. El valor del resultado, que hace referencia al valor que encuentra el estudiante en aquello que va a hacer.
2. La expectativa de resultado, que se refiere a la previsión del sujeto de que las acciones, operaciones o conductas que va a llevar a cabo (frente a una determinada situación-tarea) le van a conducir al resultado apetecido.
3. La expectativa de autoeficacia, que se refiere a la creencia que tiene el sujeto de que es capaz de llevar a cabo la conducta o destreza para alcanzar el resultado deseado.

En relación a las expectativas, hace una clasificación distinguiendo entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado. Las primeras, referidas a la percepción de autocapacidad para llevar a cabo una conducta, se sitúan conceptualmente entre el sujeto y la acción.

Las expectativas de resultado aluden a la convicción de que una determinada acción producirá un determinado resultado. El rasgo distintivo entre esos dos componentes radica, por un lado, en creer en lo que se hace y, por otro, en confiar en cómo se hace. Es revelador la importancia que encierra la expectativa de eficacia: no es trascendental, como se venía creyendo, saber qué hacer, cuánto confiar en qué se puede hacer o, al menos, aprender a hacer. Académicamente hablando, por mucho que se le motive, explique, repita, reenseñe al estudiante aquello que pretendemos transmitir, si este no confía en sí mismo, en sus posibilidades (mantiene una expectativa de eficacia baja), no va a tener ganas de aprender y por tanto no llegará al dominio pleno de los contenidos (Bueno, 1995).

Las expectativas o sentimiento de autoeficacia pueden variar a lo largo de tres dimensiones:

1. La magnitud (hace referencia al número de pasos de dificultad creciente que la persona cree que es capaz de dar).
2. La fuerza (se refiere a la confianza que tiene la persona en su capacidad para hacer una determinada tarea).
3. La generalización (alude al hecho de que una experiencia pasada, tanto positiva como negativa, puede generalizar a otro contexto o situación).

Evolutivamente, aunque el sentimiento de autoeficacia surge y depende del desarrollo cognitivo del sujeto, necesita inevitablemente de la interacción, del contacto social con el medio que le rodea (Bandura, 1981).

Ya desde los primeros meses de vida el ser humano empieza a aprender cuán capaz es de influir en el medio ambiente, a través de sus demandas, en que es capaz de provocar respuestas de quienes le cuidan. Posteriormente, sus propias experiencias, la comparación con los demás, el aprendizaje de modelos que lleva a cabo, van a ser elementos que le proporcionarán información acerca de su valía, del grado de aceptación por el entorno, de sus posibilidades y, en consecuencia, de su autoeficacia para responder a esas demandas externas.

Se puede conseguir un incremento del sentimiento de autoeficacia si se manipulan aquellas fuentes que según Bandura (2003) sirven al sujeto para medir y comprobar la propia autoeficacia, y que serían las siguientes:

- Los resultados de la propia actuación (a nivel cualitativo y según el signo, un éxito conduce a un incremento en la percepción de la autoeficacia, aunque un fracaso tras una serie de éxitos no conduce necesariamente a una disminución).
- El contexto de aprendizaje (según la “cantidad” de ayuda que recibiera y el reconocimiento de los demás, se incrementaría la percepción de la autoeficacia).
- Las atribuciones causales (que el sujeto hace / se le inducen).
- La experiencia vicaria o similitud del modelo (definidas por la percepción de la competencia y los atributos personales del modelo, incrementarían o no esa percepción de la autoeficacia según el signo del resultado).



- La credibilidad del persuasor (considerando que este proporciona al sujeto una serie de retroalimentaciones informativas acerca de sus posibilidades).
- Los síntomas psicofisiológicos (como, por ejemplo, la reacción emocional del miedo o temblor de piernas ante una determinada situación puede interpretarse como un síntoma de falta de capacidad ante la misma y por ello falta de autoeficacia.

### **Perspectivas de meta**

La visión cognitiva de la motivación ha ido acercándose progresivamente al estudio de las representaciones que hacen los alumnos de las situaciones y, especialmente, las representaciones de las metas como motivos que cada alumno construye. (Ames, 1992)

“Las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesible y conscientes, no son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual”. Las metas pueden conceptuarse como parte de una red de conexiones así como las estrategias y los medios para obtenerlas, también como el eslabón cognitivo entre las conductas específicas y los motivos generales. Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los estudiantes para guiar su comportamiento en el aula.

Las metas pueden promover que los estudiantes persigan diferentes objetivos en la situación académica: las metas sociales se refieren a las razones de orden pro social que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica. Aunque en la actualidad la comprensión del papel que juegan las metas sociales en el aprendizaje es menor que las metas académicas. La imagen que cada persona tiene de su futuro y la importancia que le concede, influye en sus decisiones presentes, condicionando las metas que formula y los procedimientos que pone en marcha para alcanzarlas. Así, Kruglanski (1996) asegura que una gran parte de la actividad humana gira en torno a la consecución de metas, de modo que una vida carente de metas se describe a menudo como vacía y sin sentido.

Cada meta representa diferentes concepciones del éxito y del fracaso, y diferentes razones para acercarse e implicarse en actividades de logro; comportan además, diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, de la propia tarea, de sus resultados mediados por el nivel de competencia o confianza que el alumno tiene en sí mismo (Bueno, 1995).

Las metas de maestría o dominio, también denominadas metas de aprendizaje, implican la creencia que el esfuerzo y el resultado de aprendizaje están relacionados, y este patrón atribucional mantiene la conducta del estudiante dirigida a las metas educativas a lo largo del tiempo que dura el proceso de instrucción y es compatible con lo que algunos autores describen como motivación para aprender. El foco de atención es el valor intrínseco del aprendizaje, y el sujeto se orienta al desarrollo de nuevas destrezas, tratando de comprender su trabajo, aumentando su nivel de competencia.

La meta de realización o meta de ejecución es cumplir o lograr superar los estándares exigidos como superación de la tarea; se centra en superar con éxito la evaluación o control del proceso de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje se identifica con ese resultado satisfactorio. Un posible determinante para que el sujeto elija una u otra meta, sería la concepción que tengan de la inteligencia: por un lado se da una asociación entre concebir la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que se pueden incrementar mediante el esfuerzo.

La búsqueda de uno u otro tipo de metas hace que el modo de afrontar las tareas varíe en los siguientes puntos:

- En la pregunta de partida.
- En lo que constituye el foco de atención.
- En la interpretación que se da a los errores.
- En cómo se percibe la incertidumbre relativa a los resultados.
- En las tareas preferidas
- En el tipo de información que se busca
- En los tipos de estándares mediante los que evalúan la propia actuación.
- En lo que constituye el origen de sus expectativas.
- En cómo se valora preferentemente al profesor.

La segunda, la meta de ejecución, orientada sobre la realización o resultado, sustenta una visión más utilitarista, está dispuesto a invertir un esfuerzo razonable, no más, y el estilo de aprendizaje que sería el aprendizaje superficial.

Los sujetos orientados hacia una meta de aprendizaje se implican en las tareas; intentan aprender de sus errores; utilizan estrategias de aprendizaje eficaces; mantienen un autoconcepto más alto; no se desaniman frente a las dificultades, persisten más tenazmente; consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o la precisión del proceso seguido; mantienen la creencia de que esforzándose se hacen más capaces. Los sujetos motivados por una meta de ejecución, en cambio, buscan a través de los resultados que obtienen validar su capacidad, su valía, lo cual les conduce a no asumir riesgos y asegurar el mínimo para aprobar; utilizan estrategias poco afectivas; se vienen abajo frente a las dificultades; atribuyen los errores a su falta de capacidad; se están siempre comparando con los demás; mantienen un autoconcepto más pobre y una autoestima más baja.

Los primeros, los orientados al aprendizaje perciben las tareas como un reto a resolver, del que se van a fijar en el procedimiento al acometerlos; buscan ayuda de los expertos cuando la necesitan; van a intentar saber hasta dónde pueden para conocer lo que no saben y así aprenderlo y mejorar su competencia y, si a pesar del esfuerzo todavía no lo consiguen, aprenden de lo que hicieron mal. Al contrario, los estudiantes orientados a la ejecución: perciben las tareas como amenaza personal; se centran en el resultado y no en cómo se hacen los ejercicios, por ese afán desmedido de lo que dirán los demás.

Pintrich y García (1991) consideran la posibilidad de que los estudiantes puedan estar orientados hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. Informaron también que aquellos estudiantes que presentaban altos niveles de metas de aprendizaje y de rendimiento tenían mayores niveles de autoeficacia que aquellos que tenían altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento. Señalan también García y Pintrich (1994) que la meta intrínseca de dominar una materia y la extrínseca de conseguir un buen resultado pueden combinarse en el autoesquema del buen estudiante.

Según Gonzales (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. Así es que diferentes autores distinguen entre diferentes tipos de metas, según Alonso (1984):

- ✓ Metas relacionadas con la tarea. Cuando el estudiante se centra en este tipo de metas, experimenta, por un lado, que aprende, que mejora sus destrezas y esto le produce una respuesta emocional gratificante, y por otro lado, que lo que hace lo hace porque quiere y no por obligación. Además, estas metas hacen que el estudiante experimente el estar absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad.
- ✓ Metas relacionadas con el “yo”. En ocasiones los estudiantes han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente, lo que les lleva a buscar una de estas dos metas:
  1. Experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás.
  2. No experimentar que se es peor que otros. Equivale a evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.
- ✓ Metas relacionadas con la valoración social. Si bien estas metas no están directamente relacionadas con el aprendizaje o el logro académico, adquieren su importancia en cuanto que tienen que ver con la experiencia emocional derivada de la respuesta social a la propia actuación, por conseguir los objetivos académicos. Se incluirían en este tipo de metas las dos experiencias siguientes:
  1. La experiencia de aprobación de los padres, profesores u otros adultos importantes para el estudiante y evitar experiencias opuestas de rechazo.
  2. La experiencia de aprobación de los propios compañeros y evitar experiencias de rechazo.
- ✓ Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Aunque este tipo de metas relacionadas con las recompensas tampoco se relaciona directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden y suelen utilizarse para instigarlo. Pertenece a este tipo de metas el ganar dinero, obtener un premio, un regalo, etc.

### **Motivación de logro**

La motivación de logro ha sido muy estudiada principalmente en los Estados Unidos. Se considera que fue Murray (1938) en su libro *Explorations in Personality* el primero en definir la motivación de logro y lo hace planteando que se trata de una necesidad que lleva a una persona a hacer algo percibido como difícil, de manera rápida y efectiva. Crea junto a Morgan el Test de percepción temática, una prueba proyectiva que busca generar una medida de la necesidad de logro, poder y afiliación de la persona.

En sus estudios, Murray encontró que las personas con alta motivación de logro eran más perseverantes, se planteaban metas distantes y trabajaban para lograrlas, se sentían estimulados por superarse y disfrutaban de situaciones de competencia. Por otro lado, McClelland (1953) discípulo de Murray, la definió como una tendencia a buscar alcanzar el éxito en situaciones en las que el desempeño se evalúa con relación a estándares de excelencia.

Centra su teoría en el estudio de tres motivaciones sociales que considera relevantes, la motivación al poder, que no es más que la necesidad interior que determina la conducta de un individuo para influenciar a otro ser humano o a un grupo de ellos, esta se manifiesta a través de acciones que impliquen ejercer influencias, pueden ser acciones fuertes que afectan a los demás. La segunda motivación social es la de afiliación, la creación y disfrute de vínculos afectivos con otras personas. La tercera motivación social según McClelland es la motivación al logro, como la necesidad que manifiesta el ser humano de actuar en la búsqueda de metas realistas que lo satisfagan, por lo que realiza actividades en términos de excelencia. El trabajar continuamente por estas metas, lo lleva a trazarse nuevas opciones que le permiten escalar día a día posiciones diferentes dentro de su contexto social. McClelland llegó a la conclusión de que la motivación de logro es la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalándolo como el motivo que ha impulsado la evolución humana y social hacia el alcance de altos grados de realización, el éxito o logro, tanto material como cultural.

Las situaciones de logro se refuerzan en la medida que la persona sabe que su rendimiento llevará a una evaluación favorable o desfavorable, lo que ocasiona una reacción emocional de orgullo ante el éxito y de vergüenza ante el fracaso. Este modelo ha sido de mucha utilidad en las investigaciones de tipo cuantitativo, ya que ha permitido evaluar las dos tendencias y predecir conductas que pueden afectar la ejecución y el desempeño de las personas en determinada actividad. El motivo de logro es una tendencia que empuja y dirige hacia la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta, u objetivo reconocido socialmente. El ser humano, según McClelland, se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas. Por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro (Ms), y por otro, la motivación o necesidad de evitar el fracaso (Maf) o hacer el ridículo. En trabajos posteriores, McClelland y Atkinson añaden a estos dos factores la motivación extrínseca (Mext.) como un factor más de la motivación de logro (M.L.), elaborando una fórmula en la que incluyen además factores situacionales como la dificultad de la tarea o, más específicamente, la probabilidad individual de éxito (Ps), y el valor incentivo del éxito (Is).

La experiencia de éxito va seguida de reacciones emocionales positivas. El estudiante experimenta satisfacción al conseguir metas elevadas. Esto vincula a la motivación de logro (que es aprendida) con la motivación intrínseca (que es innata). Por ello algunos autores consideran el motivo de logro como una de las formas que adopta la motivación intrínseca a lo largo del desarrollo. A partir de diversos estudios se puede afirmar que existen notables diferencias entre los sujetos con distinto nivel de logro. Los sujetos con elevado nivel de logro, difieren de los de bajo nivel de logro en una serie de características:

- Se responsabilizan de los resultados obtenidos por su esfuerzo y se perciben con elevada habilidad.
- Realizan juicios basados en su propia evaluación y experiencia.
- Son considerados como sujetos esperanzados, más que temerosos.
- Son más capaces de demorar la gratificación de necesidades.
- Son realistas y establecen las metas a conseguir según sus posibilidades.
- Eligen preferentemente tareas con un nivel de dificultad moderado.

Así, los sujetos de baja motivación de logro (por tanto, con alta necesidad-motivación de evitar el fracaso), tienden a elegir tareas muy fáciles (porque se aseguran el éxito en ellas y reducen al máximo las posibilidades de fracaso) o muy difíciles, donde el nivel de exigencia es muy elevado, pues como lo son para todos, no les ocurrirá nada (socialmente hablando, desde la perspectiva del reconocimiento) si fracasan no son capaces de hacerla. Esto explica por qué los sujetos menos capaces se embarcan a veces en actividades o trabajos que superan con creces sus posibilidades.

Los estudiantes de alta motivación de logro, en cambio, eligen las tareas de dificultad mediana, porque en ellas las posibilidades de éxito y fracaso están representadas en partes iguales, al 50%; no eligen las más fáciles porque su consecución no sería reconocida socialmente (por su escaso nivel de dificultad-probabilidad de fracaso), pero tampoco las más difíciles porque no son inconscientes, conocen hasta dónde pueden dar de sí y no se arriesgan a una evaluación o reconocimiento público negativo. En cuanto a la elección de grupo para un trabajo, el de baja motivación de logro tenderá a juntarse con sus amigos o con quienes se lleve bien, ya que aunque no trabaje o aporte, o lo haga mal, no se lo van a recriminar.

Por otra parte, el de alta motivación de logro tenderá a unirse a quienes más sepan de ese trabajo, de manera que le asegure el éxito en esa tarea; no con quien tuviera igual o superior motivación de logro, porque tendría que competir dentro del grupo por conseguir el mejor reconocimiento.

### **Teoría de la autodeterminación**

Zimmerman y sus colaboradores (1994) han reflejado las dimensiones conceptuales de la autorregulación académica. En su modelo plantea como primera dimensión conceptual el porqué del aprendizaje, que da lugar a la dimensión psicológica denominada motivación, estableciendo como las variables del proceso de autorregulación en el aprendizaje las metas, las expectativas de autoeficacia, los valores o las atribuciones. Wolters (1998) ha mostrado que las metas de rendimiento y de aprendizaje son una variable que define las estrategias de regulación motivacional de los estudiantes, conjuntamente con otras como la búsqueda de premios extrínsecos, el valor de la tarea, el interés, la eficacia, la búsqueda de ayuda

o la fuerza de voluntad. Los estudiantes que eligen una determinada meta tienden a esforzarse por mantenerla. Los estudiantes adaptan o modifican el uso de estrategias motivacionales para adaptarse a las demandas circunstanciales. También ha constatado la asociación de orden positivo existente entre las metas de aprendizaje, como estrategias de autorregulación motivacional, y las estrategias cognitivas de elaboración, pensamiento crítico y metacognición, y viceversa con las metas de rendimiento. Sin embargo, no se ha podido comprobar la asociación entre la utilización de meta de aprendizaje, como estrategia regulatoria para mantener la motivación y el rendimiento final. Este resultado sugiere que las metas de aprendizaje cumplen una función de mantenimiento de la regulación en el buen aprendizaje, pero probablemente sea necesaria la utilización de metas de rendimiento, como estrategia regulatoria de la motivación, para obtener un resultado académico óptimo.

Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación en educación es la teoría de la autodeterminación que sugiere que la motivación no puede ser entendida desde un punto de vista unidimensional y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci & Ryan, 1985, 1991). Ésta teoría distingue entre regulación intencional autodeterminada y regulación intencional controlada. Cuando un comportamiento es autodeterminado, el proceso regulador es escogido, pero cuando es controlado, el proceso regulador es sometido (o en algunos casos desafiado).

La teoría de la autodeterminación se preocupa tanto del flujo de la energía como de la dirección del flujo y lo hace basada en postulados sobre las necesidades psicológicas básicas que son inherentes a la vida humana. Esta teoría se centra en primer lugar sobre tres clases de necesidades innatas: necesidad de competencia, de relación y de autonomía. La competencia implica el conocimiento para lograr varios resultados externos e internos y el ser eficaz en el desarrollo de las acciones requeridas; la necesidad de relación implica desenvolverse con seguridad y relacionarse satisfactoriamente con los otros en su propio medio social; y la autonomía se refiere a tener iniciativa propia y autorregulación de sus propias acciones.



En las primeras investigaciones sobre motivación extrínseca e intrínseca (Deci, 1971) las dos formas parecían ser opuestas, siendo el comportamiento motivado intrínsecamente el prototipo de autodeterminación. De forma contraria, la motivación extrínseca hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci & Ryan, 1985, 1991; Vallerand & Bissonnette, 1992). Sin embargo, más recientemente, las investigaciones han sugerido que hay diferentes tipos de comportamientos extrínsecamente motivados y que estos tipos difieren en el grado en que representan autodeterminación versus respuesta controlada.

Ryan y Deci (2000) elaboraron un argumento en torno al concepto de internalización mediante el cual identificaron cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. La regulación externa se refiere a los comportamientos en los que el locus de iniciación es externo a la persona, por ejemplo, el ofrecimiento de una recompensa o la amenaza de un castigo. De modo que el comportamiento es realizado por una contingencia externa a la que se considera el locus de iniciación y regulación. La regulación externa es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca.

La regulación introyectada implica reglas internalizadas o demandas que presionan para actuar correctamente y están apoyadas con sanciones amenazadoras (p. e., la sensación de culpabilidad) o recompensas prometidas (p. e., autoengrandecimiento). Un estudiante que llega a clase a tiempo para evitar sentirse una mala persona ha sido regulado por introyección, por una coacción interna. Es decir, aunque la regulación introyectada es interna a la persona, muestra más semejanza al control externo que a las formas autodeterminadas de regulación, porque implica coacción o seducción y no asegura la verdadera elección.

La regulación identificada ocurre cuando la persona se ha aproximado a valorar el comportamiento y ha identificado y aceptado los procesos regulatorios. Por último, la regulación integrada es la forma más autorregulada de motivación extrínseca. En este caso el proceso regulatorio está completamente integrado con el coherente sentido del self del individuo. Por ejemplo, un adolescente debería tener una identificación con ser un buen estudiante y una con ser un buen deportista.

Es bastante posible que estas dos identificaciones pudieran parecer contrarias al estudiante y causarle tensión, aunque ambas son valoradas por el estudiante. Solo cuando las dos identificaciones han sido integradas, cuando han sido armoniosas con otras y con el resto del sentido del self del estudiante, estará completo el proceso de internalización. Los comportamientos regulados por procesos integrados son completamente autodeterminados y aparecen en primer lugar en la etapa adulta del desarrollo.

La regulación integrada tiene alguna relación con la motivación intrínseca porque ambas son formas de autorregulación autónoma, pero son diferentes en cuanto que la motivación intrínseca está caracterizada por el interés en la actividad en sí misma, mientras que la regulación integrada se caracteriza por ser personalmente importante por el resultado valorado de la actividad. La internalización es un proceso proactivo a través del cual las personas transforman la regulación de contingencias externas en regulación por procesos internos. La teoría de la autodeterminación afirma que los cuatro tipos de motivación extrínseca resultan de los procesos de internalización que han sido diferencialmente efectivos. El resultado de los estilos regulatorios va cayendo así en diferentes puntos a lo largo de un continuo de autonomía que describe la extensión por la que han sido internalizados e integrados.

Otra dimensión que postula la teoría de la autodeterminación es la amotivación (Deci & Ryan, 1985). Tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias; concepto similar al de indefensión aprendida. El individuo no está ni intrínseca ni extrínsecamente motivado y lo único que siente es incompetencia e incontrolabilidad. La amotivación se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación. (Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demer 1998) han propuesto cuatro grandes tipos de amotivación. El primero es la amotivación debida a las creencias de capacidad/habilidad, que estaría en la línea de Deci y Ryan (1985), de acuerdo con lo cual, la amotivación resulta de la falta de habilidad para trabajar la conducta. El segundo tipo es la amotivación resultante de la convicción del individuo de que la estrategia propuesta no dará los resultados deseados.

El tercer tipo de amotivación trata con las creencias de capacidad de esfuerzo, resultante de la creencia de que la conducta es demasiado exigente, y la persona no quiere gastar el suficiente esfuerzo para comprometerse con él. Finalmente, el cuarto tipo de amotivación, llamado creencias de impotencia, se refiere a una percepción general de que los esfuerzos de uno son intrascendentes considerando la enorme tarea que se tiene que realizar.

### **El autoconcepto**

Entre los más investigados constructos en los estudios de motivación académica está el autoconcepto (Bong & Clark, 1999). El autoconcepto académico se refiere a las actitudes y sentimientos que los estudiantes tienen sobre su destreza intelectual o académica, especialmente cuando comparamos a ellos mismos con otros estudiantes. Específicamente, el autoconcepto académico ha sido mostrado con el éxito académico y es considerado un componente del autoconcepto en general. De acuerdo con Harter (1981), el autoconcepto se refiere a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo; de forma similar. No cabe duda de que existe un componente cognoscitivo del autoconcepto que es la autoimagen, puesto que el autoconcepto es en gran medida una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás, como afirman González y Tourón (1992). Existe también un componente afectivo y evaluable que es la autoestima; de modo que cada descripción de uno mismo está encargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas según diferentes autores (Burns, 1990; Gecas, 1982).

Los seguidores de este modelo de autoconcepto han establecido recientemente la noción de autoconcepto global que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general. El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos, como compañeros, padres y profesores. Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento dado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento.

Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, se puede deducir que en la medida que desarrollemos la autoestima de los estudiantes también mejoraremos su atribución causal. Así, los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos estables (capacidad) o a factores internos inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo). Para explicar el rendimiento de un estudiante es imprescindible tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura, existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

**Teoría: Motivación intrínseca – motivación extrínseca.**

Basado en la teoría de la autodeterminación (Decy & Ryan, 1985, 1991), Vallerand (1992) desarrolla el modelo teórico denominado Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE).

Este modelo facilita la integración de diferentes perspectivas teóricas dentro de la literatura acerca de la motivación intrínseca y extrínseca y hace referencia a las diferentes formas de representar la motivación en los individuos, la estructura de esas representaciones, así como sus determinantes y consecuencias. Según el MJMIE y coincidiendo con la teoría de la autodeterminación, para llevar a cabo un completo análisis del proceso motivacional debemos distinguir tres constructos: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.

Como señala Vallerand (1992), es importante distinguir claramente estos conceptos porque con ellos podemos explicar un amplio rango de conductas, además de ser capaces de representar aspectos esenciales de la experiencia humana.

Este modelo entiende la motivación intrínseca como un signo de competencia y autodeterminación (Decy & Ryan, 1985) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand, 1992).

La motivación intrínseca hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985) y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta al aprender cosas nuevas, al explorar mientras se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. La motivación intrínseca hacia el logro ha sido denominada también orientación a la tarea o motivación orientada a la maestría y se refiere a ejecutar una actividad por el placer y satisfacción de intentar conseguir o dominar, por ejemplo, nuevas técnicas de estudio. Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación de la actividad (Vallerand, 1992). El MJMIE propone que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación están representadas de acuerdo a tres niveles jerárquicos de generalidad: global, contextual y situacional.

En el nivel global, el individuo tiene desarrollada una orientación motivacional general para interactuar con su entorno de una manera intrínseca, extrínseca o amotivacional. La motivación a nivel global es la más estable, actuando como un rasgo de personalidad. El nivel contextual se refiere a una esfera de la actividad humana y, aunque existen diferentes contextos en la vida de un individuo, la investigación ha revelado que los tres más importantes son: el ocio, la educación y las relaciones interpersonales. Los individuos desarrollan orientaciones motivacionales moderadamente estables hacia cada contexto que pueden ser influenciadas por factores sociales específicos en cada uno de ellos.

La motivación intrínseca se define como aquella motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Maslow, en sus investigaciones de motivación, considera que si el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad y pertenencia) y sus necesidades secundarias (reconocimiento y estima) llega a la autorrealización personal, que es lo que realmente buscan las personas con mayor nivel de motivación intrínseca. La motivación intrínseca se ha estudiado ampliamente por los psicólogos educativos desde los años 1970, encontrando que dicha motivación está asociada con altos logros educativos por parte de los estudiantes. Actualmente no hay una 'teoría unificada magistral' para explicar el origen o los elementos de la motivación intrínseca.

La mayoría de las explicaciones combinan elementos del trabajo de Bernard Weiner sobre la 'teoría de la atribución', el trabajo de Bandura en 'autoeficacia' y otros estudios concernientes al 'lugar del control' y 'la teoría de la meta'. Así se piensa que los estudiantes están más predispuestos a experimentar la motivación intrínseca, si ellos: Atribuyen sus resultados educativos a los factores internos que pueden controlar (ej. la cantidad de esfuerzo que invirtieron, no una “habilidad o capacidad determinada”), creer que pueden ser agentes eficaces en el logro de las metas que desean alcanzar (ej. los resultados no son determinados por el azar.), están motivados hacía un conocimiento magistral de un asunto, en vez de un aprendizaje maquinal que puede servir para aprobar.

La motivación intrínseca se genera en muchos individuos atraídos por el interés en conocer el mundo o explicar fenómenos. El éxito en la superación de los retos es uno de los ingredientes principales de la motivación intrínseca, con lo cual está muy ligada al enfoque profundo de aprendizaje y a una “orientación competitiva de autosuperación” del enfoque de alto rendimiento. Kruglanski (1996), señala que “cuando se está comprometido con la tarea como tal se busca dominar el conocimiento, se aprende en las oportunidades que se presentan; el aprendizaje es libre, placentero y se convierte en un atributo endógeno”. Los estudiantes intrínsecamente motivados tienden a elegir tareas más creativas que impliquen un reto mayor; experimentan más placer al aprender y están más activamente involucrados en actividades. Una manera de explicar la motivación intrínseca es por

medio de la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Edward Deci. En esta, se explica que las personas tienen autodeterminación cuando “se comprometen en una actividad porque así lo desean, no porque tienen que hacerlo”. La motivación intrínseca se expresa cuando la principal fuerza que guía el comportamiento de la persona es la realización de la propia actividad que se encuentra desempeñando. La motivación intrínseca es la que no depende de incentivos externos, ya que el incentivo es inherente a la propia actividad (Rossello, 1995). Las actividades intrínsecamente motivadas son las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno (Deci & Ryan, 2000).

En el contexto académico consideran la motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender. La investigación realizada por Córdova y Lepper (1996) acerca de la motivación intrínseca y el proceso de aprendizaje reportó que los sujetos motivados intrínsecamente adoptan mayores compromisos con su aprendizaje, tienen mayor percepción de competencia y niveles de aspiración. Ryan y Deci (2000) encontraron que aquellos estudiantes cuya conducta se regula internamente tienen más interés, más confianza y mayor persistencia, usan un nivel de aprendizaje de estrategias más profundo y obtienen un mejor desempeño académico. Vansteenkiste y Deci (2003) encontraron que los estudiantes motivados intrínsecamente mostraban mayor perseverancia en la realización de sus tareas.

Baker (2004) señala que se ha encontrado que la motivación intrínseca contribuye positivamente al proceso y a la calidad del aprendizaje, los individuos motivados intrínsecamente se comprometen con un nivel más profundo de estrategias de estudio. Vallerand (1992) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca: motivación para conocer, motivación de logro y motivación para experimentar estimulación.

La motivación intrínseca aumenta el sentimiento personal de competencia y autodeterminación favoreciendo la autoestima y la satisfacción, y fomentando la autorregulación del comportamiento y el estilo atribucional interno, lo que estimula una orientación hacia la autonomía.

También se ha evidenciado como un condicionante de la motivación intrínseca la disponibilidad de apoyo emocional y la posibilidad de establecer relaciones personales positivas (Deci & Ryan, 2000). Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Entre sus consecuencias cognitivas, destacan las siguientes: la activación de determinados procesos, como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva, la utilización de adecuadas estrategias de aprendizaje y la puesta en marcha de actividades exploratorias. Como efectos emocionales, Deci y Ryan (2000) señalan la aparición de menos sentimientos negativos, como la vergüenza, y de más afectos positivos, como el orgullo. También se relacionan con variables motivacionales, como el interés personal, la orientación general a metas de aprendizaje, un elevado autoconcepto académico o la atribución causal de los resultados a factores internos.

Se define como motivación extrínseca aquella motivación que viene por una recompensa manifiesta independiente de la tarea en sí. Los incentivos extrínsecos serían, por tanto, aquellos que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma, ya sea dispensada por otro o autoadministrada (Deci & Ryan, 2000). En la actualidad, se considera multidimensional, proponiéndose cuatro tipos de motivación extrínseca que se diferencian según su nivel de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados. Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas de forma directa con los resultados de las tareas como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc.

Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipadas producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Se pueden distinguir dos situaciones sobre como evitar el fracaso y resultados negativos.



En situaciones "no restrictivas" (tareas ordinarias de clase) el fracaso se puede evitar demandando al estudiante tareas más fáciles que pueda superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (por ejemplo de examen) la única manera de evitar el fracaso es proporcionándole al estudiante los recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea. Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

Los motivos extrínsecos individuales son aquellos que impulsan a estudiar como una manera de obtener buenas notas, ser valorado socialmente, recibir la aprobación, ocupar un buen lugar en el grupo, en el centro de trabajo y en el medio social y también como una vía para obtener un mejor salario y asegurar el bienestar material. Se ha encontrado que las recompensas pueden ser útiles en el aula y que además pueden servir como un incentivo para ocuparse en tareas cuyo caso objetivo sea controlar el comportamiento de los estudiantes y transmitir información acerca de la destreza o pericia (Boggiano & Pittman, 1992).

Se piensa que los dos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) eran aditivos, y podrían ser combinados para producir un nivel máximo de motivación. De hecho, la motivación extrínseca puede ser útil para iniciar una actividad, pero esta puede ser después mantenida mediante los motivadores intrínsecos de esta.

#### ***2.3.1.5 Instrumento de medida de la Motivación Académica: Cuestionario MAPE-3***

Para el recojo de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario. Como parte del procedimiento se coordinó con las autoridades de la institución, se presentó una solicitud de permiso y el protocolo de la investigación a la Dirección de la Escuela Profesional de Enfermería; luego de la aprobación del protocolo, se procedió a la ejecución.

Las encuestas fueron aplicadas dentro del horario de estudio (clases teóricas) en los salones respectivos a los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión. La recolección de datos se realizó durante los meses de noviembre y diciembre 2012. El instrumento elaborado se basó en el cuestionario MAPE – 3 (Motivación hacia el Aprendizaje o hacia la Ejecución) elaborado por Alonso Tapia en el año 2000. Se trata de un cuestionario construido para ser utilizado con estudiantes universitarios sobre los mismos presupuestos teóricos que el MAPE-2 (Alonso, Huertas & Montero, 1994). En su versión original consta de 124 ítems, distribuidos en siete indicadores agrupados en dimensiones.

La primera dimensión, denominada «Motivación Extrínseca», agrupa tres escalas: Miedo al fracaso, Deseo del éxito y su reconocimiento y Motivación por conseguir recompensas externas a la tarea.

La segunda dimensión, «Motivación por la tarea», corresponde a la Motivación intrínseca y agrupa tres escalas; las dos primeras son: motivación al aprendizaje y disposición al esfuerzo que influyen positivamente en las puntuaciones; y la tercera: evitación y rechazo de la tarea que influye negativamente. Esta escala es de autoreporte y administración colectiva, permite evaluar la disposición motivacional del estudiante.

El instrumento consta de tres partes que son: instrucciones, datos generales del informante y el contenido mismo. Para fines de este estudio se han hecho modificaciones al instrumento y algunos ítems han sido descartados, quedando finalmente 33 agrupados en 2 dimensiones sometidos a juicio de expertos y prueba piloto. (ANEXO A).

#### 1. Motivación extrínseca:

Grado en que los sujetos realizan una determinada acción ‘para’ satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. Los estudiantes con motivación extrínseca se caracterizan, en general, por esforzarse solo cuando está en juego algún tipo de evaluación, conllevan a una nota o calificación.

Comprende:

1.1 Deseo del éxito público y su reconocimiento. Los estudiantes se mueven sobre todo en función de la posibilidad de tener éxito ante los demás y de que su éxito se les vaya a reconocer.

1.2 Deseo de conseguir recompensas externas a la tarea. Los estudiantes buscan la obtención de resultados positivos.

1.3 Miedo al Fracaso.

2. Motivación intrínseca. Grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Los estudiantes que trabajan principalmente con esta orientación se caracterizan por presentar no solo las características motivacionales a las que hacen referencia cada uno de los motivos específicos con los que se relacionan, sino por tener buena confianza en sí mismos: se sienten capaces de afrontar con éxito las tareas y su forma de regular el aprendizaje y de controlar sus emociones tiende a ser positiva. Esta orientación se sustenta en las siguientes motivaciones específicas:

2.1 Motivación por el aprendizaje. Los estudiantes buscan aprender y disfrutan cuando experimentan que lo consiguen, que progresan y se sienten competentes, lo que implica una mejora de sus expectativas de autoeficacia y de su autoconcepto, con independencia de las consecuencias externas al propio aprendizaje.

2.2 Disposición al esfuerzo. Los estudiantes que puntúan alto tienden a esforzarse de modo sistemático ante las tareas de aprendizaje. La disposición al esfuerzo es uno de los factores que más positivamente se relacionan con el rendimiento.

2.3. Evitación y rechazo a la tarea. Esta escala se relaciona negativamente con la motivación intrínseca. Los estudiantes con altas puntuaciones en esta área evitan el trabajo porque consideran que lo que se les propone que hagan o que aprendan no tiene ninguna utilidad y, por tanto, que no merece la pena esforzarse.

Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala de Likert de cinco puntos en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos.

A los ítems positivos se les ha asignado la siguiente puntuación: Totalmente de acuerdo(5), de acuerdo(4), indeciso(3), desacuerdo(2), totalmente desacuerdo(1).y para los ítems negativos: Totalmente de acuerdo(1), de acuerdo(2), indeciso(3), desacuerdo(4), totalmente desacuerdo(5).

Para la obtención de los puntajes se realizó una sumatoria de ítems positivos y negativos, conservando el signo (+) o (-) de los puntajes. La ubicación de los puntajes es alta, media y baja en relación al grado de motivación intrínseca y extrínseca.

Para la estimación del rendimiento académico se solicitó a la dirección de la Escuela Profesional de Enfermería el promedio de las calificaciones al término del ciclo de cada uno de los estudiantes evaluados. El promedio estuvo constituido por la sumatoria de las calificaciones obtenidas en las asignaturas del semestre 2012 – II. (ANEXO B)

### ***2.3.1.6 Factores que afectan la motivación***

#### **Hábitos de estudio**

Un aspecto digno de mencionar con respecto a la motivación en el aprendizaje es reconocer que el alumno a veces desarrolla hábitos que van en contra de su propio desempeño: copiar, desidia, etc. (Raffini, 1993)

El alumno sabe lo que debe hacer reconoce que su actitud no va de acuerdo con al grado de responsabilidad que se espera de él, y aún así persiste en actitudes que contradicen los estándares de calidad. Muchos de estos factores pueden atribuirse a rasgos propios de los estudiantes jóvenes adultos: impuntualidad, desgano, desinterés por el estudio en general, pobre elección de lugares apropiados para el estudio, etc.

#### **Rol del maestro y del estudiante**

Lepper (1996) menciona la importancia del maestro como “agente activo de socialización, capaz de estimular la motivación del estudiante para aprender”. Sin embargo, el maestro es quien en muchas ocasiones desmotiva al alumno a no “aprender a aprender” debido al apego a métodos más bien tradicionales de enseñanza. Así, se puede decir que el maestro es quien tiene la

responsabilidad de que el alumno controle su miedo y ansiedad. Del mismo modo, le corresponde al alumno participar y preguntar sin vergüenza o inseguridad, en vez de evitar sentir timidez y no querer que el maestro le pregunte. Weiner (1992) por su parte, explica la forma en que la motivación del estudiante está determinada por sus representaciones, justificaciones y excusas, lo que a su vez explica sus éxitos o fracasos académicos. En general, esta teoría postula que el alumno busca una explicación o causa de su desempeño, bueno o malo, y que esta explicación puede afectar la motivación en el futuro.

A este modelo, Woolfolk-Hoy (1996) agrega otro componente, las expectativas del maestro (teacher's expectations). Este modelo es punto de partida del cual se derivan una serie de principios de motivación en la enseñanza, entre los cuales se pueden mencionar el uso de una variedad y novedad de actividades de manera tal que mantenga al alumno atento debido a su practicidad y realidad, énfasis en situaciones que impliquen la solución de problemas, aprendizaje cooperativo (no de competencia entre alumnos), la libertad de expresión, autoaprendizaje, reforzamiento, evaluación cualitativa, igualdad de oportunidades para todos, uso de mensajes positivos para apoyar al alumno lento, etc.

Finalmente, Rosenthal y Jacobson (1968) encontraron en diversos estudios que las profecías autocumplidas respecto a lo que los maestros esperan de sus alumnos se cumplen de la siguiente manera: aquellos alumnos en los cuales el maestro tiene puestas grandes expectativas en general progresan notablemente más que aquellos que en los que el maestro tiene bajas expectativas. Brophy (1987), afirma que los alumnos que el maestro considera más aptos reciben más atención, se les pregunta y apoya más que a los estudiantes menos aptos, quienes son marginados y se les critica más, se les interrumpe más y se les incentiva a trabajar menos. De alguna manera el maestro espera de estos últimos alumnos un resultado no tan bueno, y por regla general no es de extrañar que esto se cumpla, dañando así su autoestima y afectando negativamente su motivación al aprendizaje.

### **Estilo de aprendizaje**

Un alumno analítico que siente que no se le explica todos y cada uno de los puntos a analizar de un tema dado, sufre una baja en su motivación, se siente muchas veces ignorado, o tiene ciertos temores al hacer preguntas, pues puede sentirse señalado por sus compañeros, e incomprendido por su maestro. De igual manera, un alumno con características interpersonales sentirá una gran motivación y disfrutará al trabajar con otros, mientras que uno con características intrapersonales preferirá trabajar solo y aún puede sentirse invadido en su espacio personal al trabajar en equipo, lo cual puede desmotivarlo y afectar así negativamente su desempeño.

#### **2.3.1.7 Dimensiones de la motivación**

##### 1. Motivación extrínseca:

Grado en que los sujetos realizan una determinada acción ‘para’ satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Los estudiantes con motivación extrínseca se caracterizan, en general, por esforzarse solo cuando está en juego algún tipo de evaluación y, especialmente, aquellas que conllevan una nota o calificación. Comprende:

1.1 Deseo del éxito público y su reconocimiento. Los estudiantes se mueven sobre todo en función de la posibilidad de tener éxito ante los demás y de que su éxito se les vaya a reconocer.

1.2 Deseo de conseguir recompensas externas a la tarea. Los estudiantes buscan la obtención de resultados positivos.

1.3 Miedo al Fracaso.

2. Motivación Intrínseca. Grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. Los alumnos que trabajan principalmente con esta orientación se caracterizan por presentar no solo las características motivacionales a las que

hacen referencia cada uno de los motivos específicos con los que se relaciona, sino por tener buena confianza en sí mismos: se sienten capaces de afrontar con éxito las tareas y su forma de regular el aprendizaje y de controlar sus emociones tiende a ser positiva. Esta orientación se sustenta en las siguientes motivaciones específicas:

2.1 Motivación por el aprendizaje. Los estudiantes buscan aprender y disfrutan cuando experimentan que lo consiguen, que progresan y se sienten competentes, lo que implica una mejora de sus expectativas de autoeficacia y de su autoconcepto, con independencia de las consecuencias externas al propio aprendizaje.

2.2 Disposición al esfuerzo. Los estudiantes que puntúan alto tienden a esforzarse de modo sistemático ante las tareas de aprendizaje. La disposición al esfuerzo es uno de los factores que más positivamente se relacionan con el rendimiento.

2.3. Evasión y rechazo a la tarea. Esta escala se relaciona negativamente con la motivación intrínseca. Los estudiantes con altas puntuaciones en esta área evitan el trabajo porque consideran que lo que se les propone que hagan o que aprendan no tiene ninguna utilidad y, por tanto, que no merece la pena esforzarse.

**2.3.1.8 Motivación por el aprendizaje en la educación superior.** Este tipo de motivación se refiere exclusivamente al ámbito del salón de clase, en el que el estudiante está comprometido con su aprendizaje, aun cuando las actividades no sean en sí interesantes; es decir, el alumno encuentra la relevancia y es capaz de sacar provecho de cualquier situación de aprendizaje. Brophy, (1998), define la motivación para aprender como “una red de razonamientos, valores, habilidades y disposiciones que permiten al estudiante entender lo que significa comprometerse en actividades científicas con la intención de lograr sus metas de aprendizaje y al mismo tiempo estar consciente de las estrategias que usa para lograrlo”. La motivación para aprender comprende la motivación intrínseca y extrínseca. Las nociones de estos dos tipos de motivación fueron presentadas por Gardner and Lambert (1972).

Los estudiantes afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas.
- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso, 1997; Pintrich & García, 1993). Se vincula la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Alonso Tapia (1997) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el estudiante motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades solo cuando estas ofrecen



la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa. Otro de los constructos vinculados a la motivación es el relativo a la valoración de las tareas. En relación con el tema, Pintrich, Smith, García y McKeachie. (1991) y Wolters y Pintrich (1998) plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. (Pintrich & Garcia, 1993) En este mismo sentido, Mc Robbie y Tobin (1997) argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión.

Los sentimientos o creencias de autoeficacia también son vinculados con la motivación. Pintrich y García (1993) postulan que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Tales percepciones no son de importancia menor si se considera el planteo de Huertas (1997), quien sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma”

Otro de los conceptos que suele vincularse con la motivación es el de creencias de control del aprendizaje, que alude al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje (Pintrich & García, 1993). Un concepto que puede resultar útil en relación con este tema es el de ‘Locus de Control’ (LC) introducido por Rotter en 1966. Conforme a este concepto, cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación está en ella misma y que los resultados que obtenga dependen de ella, se dice que es un sujeto con LC interno. Por el contrario, si el individuo cree que el control está fuera de él, en factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida, entonces se dice que es una persona con LC externo. La investigación sobre las relaciones entre LC interno y rendimiento académico evidencia que, en general, cuanto mayor es el LC

interno, mejor es el rendimiento. Así pues, si el sujeto con LC interno siente que tiene mayor control sobre los resultados del estudio, es lógico que se espere de él un mayor esfuerzo y, consecuentemente, mejor rendimiento académico; además, dado que se atribuye a sí mismo tanto los éxitos como los fracasos, es de suponer que los primeros le harán sentir orgullo y lo motivarán más, en tanto que los segundos le generarán vergüenza o culpa y le llevarán a empeñarse en no volver a fracasar. En cambio, los individuos con LC externo, al sentirse menos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos, y al atribuir unos y otros a agentes incontrolables, se verían menos empujados por los éxitos y menos atormentados por los fracasos.

Respecto de la ansiedad, otro de los conceptos que se estudian en relación con la motivación. Pintrich (1991) sugiere que se trata de un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos por parte del sujeto, que interfiere negativamente en su desempeño. De este modo, se encontró que la ansiedad y la excesiva preocupación por el desempeño pueden estar asociadas con su deterioro. Así mismo, se postula que la ansiedad correlaciona negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje (Pintrich & García, 1993).

En la universidad la mayoría de los estudiantes no pregunta en clase si no se genera un clima favorable para mejorar la capacidad de pensamiento estratégico y para la comprensión, se enfatizan los aprendizajes repetitivos y mecánicos, con una clara incidencia negativa sobre la comprensión. Sin embargo cuando se emprenden tareas con una motivación intrínseca, no se necesita superar ningún preconcepto respecto a aburrimiento, temor al fracaso o aparente inutilidad o falta de aplicación de la tarea. Si al estudiar se tienen expectativas claras y positivas, si se piensa en el futuro logro, pueden resultar gratificantes las tareas que se deben emprender. El aula es un espacio social donde el proceso comunicacional es vital, las posiciones relativas de docente y estudiante conformarán los estilos de comunicación observables. En el aula universitaria por lo general se instituyen formas vacías de relación entre profesores y estudiantes, y este es uno de los factores que influyen en el carácter estereotipado que tiene la enseñanza; generándose estudiantes más preocupados por “pasar” que por aprender.

A partir de investigaciones realizadas a nivel universitario (Alonso, 2001) se concluye que la motivación juega un papel central en el aprendizaje aún a nivel universitario. Muchos estudiantes no aprenden porque no se les motiva adecuadamente, apelando a una motivación intrínseca, por lo que sus metas e intereses no les inducen a poner en juego el esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender. También se ha visto que hay estudiantes que no están motivados porque no logran aprender, ya que sus estrategias de aprendizaje no les resultan efectivas.

Alonso Tapia (2000) señala que un objetivo central de las instituciones universitarias debe ser conseguir que todos los estudiantes estudien no buscando aprobar sino interesándose por conseguir la comprensión y el dominio práctico de los principios, estrategias y procedimientos que se desea que aprendan. La motivación y las estrategias que se ponen en juego en contextos favorables son esencialmente diferentes de aquellas que se ponen cuando se está a disgusto y obligado, lo que influye directamente en la calidad de los aprendizajes. Se debería trabajar de modo de desarrollar un clima que esté centrado en el aprendizaje de los estudiantes, desarrollando individuos creativos, seguros de sí mismos, capaces de enfrentarse a la situación cambiante de la sociedad y de su mundo laboral. Las investigaciones han demostrado que es necesario trabajar y potenciar la motivación por el aprendizaje en estudiantes universitarios.

La motivación debe estar en todas las clases, la falta de motivación intrínseca puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica, es imprescindible motivar a quién quiere aprender.

Dada la estrecha relación existente entre lo cognitivo, lo metacognitivo y lo motivacional, la instrucción efectiva en las estrategias de aprendizaje debe orientarse, metacognitivamente, buscando que los estudiantes lleguen a ser más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, pero sin olvidar que esa instrucción metacognitiva debe tener los apoyos motivacionales y contextuales apropiados.

### **¿Cómo influye en la motivación el significado de la actividad?**

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que, como veremos, contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos.

Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de estos como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica. Por este motivo, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo.

El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de que posibilita incrementar sus capacidades, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas. Cuando esto ocurre se dice que el estudiante trabaja intrínsecamente motivado (Deci & Ryan, 1985), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad, buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra, llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal. Parece, pues, que conseguir que los alumnos afronten el aprendizaje atribuyéndole el significado señalado tiene efectos máximamente positivos, lo que plantea la cuestión de saber qué característica debe reunir el modo en que el profesor plantea la enseñanza para que los estudiantes afronten del modo indicado.

Sin embargo, el aprendizaje se realiza en un contexto social que contribuye a atribuirle otros significados. El significado más patente es el instrumental.

Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca aprender algo útil, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular, etc. Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tiende a disminuir en la medida en que el alumno se plantea la cuestión de la utilidad. Por el contrario, en la medida en que se perciban las múltiples utilidades a corto y a largo plazo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acreciente.

La utilidad del aprendizaje puede ser algo intrínseco. Así, estudiar facilita la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilitan la comprensión y el aprendizaje de otros más complejos que, por su parte, contribuyen a la adquisición de capacidades más generales. La ausencia de incentivos externos puede ser, en consecuencia, una causa de la falta de motivación, por lo que en tales situaciones cuando el atractivo de una actividad solo se puede comprobar después de realizarla cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza con ella para disfrutar de su realización. Sin embargo, el hecho de que para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos no siempre tiene efectos positivos (Leeper, Keavney & Drake, 1996). A menudo contribuye a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, haciendo que los alumnos se esfuercen solo cuando consideran que su realización les va a aportar algún beneficio externo a la misma.

Las actividades académicas pueden tener, además, otros significados. En los contextos académicos, tanto la actividad de los estudiantes al tratar de aprender como la consecución o no de los logros perseguidos es objeto de evaluación. Conseguir calificaciones positivas da seguridad, una seguridad que es básica, razón por la que los estudiantes estudian sobre todo para aprobar (Elton, 1996). La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede que aumente ciertos rendimientos, pero cualitativamente su efecto sobre el aprendizaje es negativo. Ligado a menudo al hecho de la evaluación, la actividad académica cobra significado favorable en la medida en que los resultados contribuyen a preservar o aumentar la autoestima, y significado desfavorable en caso contrario. No obstante, el hecho de que los estudiantes afronten su trabajo académico atendiendo sobre todo a la posibilidad mencionada tiende a inhibir actividades como preguntar, participar, etc., que podrían contribuir a facilitar el aprendizaje, así como a inducir la adopción de estrategias que garanticen su consecución en vez de otras que podrían facilitar un aprendizaje significativo. Este efecto se produce tanto más cuanto mayor es el miedo a fracasar, y lleva a los estudiantes a tratar de evitar las situaciones de aprendizaje (Alonso, 1992).

La actividad académica cobra aún otros significados que pueden influir en el interés y esfuerzo de los estudiantes por aprender. Nos referimos, por un lado, a que sea percibida como algo que uno elige o acepta de buena gana, no por imposición, o por el contrario, a que sea percibida como una imposición sin valor personal.

Como ya puso de manifiesto De Charms (1984), trabajar sin sentirse obligado, en torno a proyectos de desarrollo personal que uno elige, o dicho de otro modo, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la autorregulación, al contrario de lo que ocurre cuando uno se siente marioneta en manos de las personas que le obligan a estar en clase. Si un estudiante se siente así, obligado, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan sobre todo las conductas orientadas a salir como sea de la situación.

Por otro lado, la actividad académica no se realiza de forma impersonal, sino en un contexto social en que las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que estos experimentan de parte de aquellos. Todo estudiante busca sentirse aceptado como es. Por ello, si por la razón que sea un estudiante experimenta rechazo por parte del profesor o, simplemente, que este prefiere y trata de favorecer a los demás más que a él mismo, si puede procurará evitar la situación y, si no puede, se sentirá obligado, lo que no favorece en modo alguno su motivación por aprender (Alonso, 1992).

El conjunto de consecuencias que se derivan del distinto significado que la actividad académica puede tener para los alumnos ha llevado a analizar las consecuencias potenciales que se derivan de sus modos de actuación del profesor en relación con las distintas metas que persiguen los alumnos para crear entornos de aprendizaje que estimulen el interés y el esfuerzo de estos por aprender. No obstante, la motivación depende no solo del significado de la actividad, sino también de saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y, en particular, las dificultades con que se encuentran.

### **¿Cómo influye en la motivación el modo de afrontar la actividad?**

A veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación.

El hecho de que esto ocurra se ve producido de acuerdo con Dweck y Elliot (1983), si el alumno, al afrontar una tarea, se fija sobre todo en la posibilidad de fracasar en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede hacerla, se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender. Los dos modos de pensar frente a las tareas que acabamos de describir se aprenden dependiendo, en buena medida, del grado en que los profesores centran su enseñanza no tanto en la evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos cuanto en hacerles conscientes de los procesos a seguir para realizar las distintas actividades, algo que depende en buena medida de que modelen los procesos a seguir, de que identifiquen el origen de las dificultades de los estudiantes y de que ajusten sus ayudas a las mismas, moldeando progresivamente el aprendizaje mediante una adecuada retroalimentación (Pardo & Alonso, 1990).

Si los profesores actúan de este modo, lo que no parece frecuente de acuerdo con los datos de Smith (1988), los estudiantes terminan aprendiendo que con esfuerzo se puede mejorar la propia inteligencia. Por el contrario, la ausencia de una retroalimentación adecuada da lugar a que los estudiantes experimenten como insalvables muchas dificultades de las que a menudo no son responsables, con lo que terminan creyendo que el tipo de tareas o estudios en cuestión no son para ellos.

**2.3.1.9 Rol del docente en la motivación de los estudiantes.** Hay tres factores a nivel del aula que es posible utilizar como orientaciones motivacionales: la estructura de la tarea, el mecanismo de recompensa y la forma de ejercer la autoridad. La organización de la tarea se da como parte de la interacción de las tres estrategias mencionadas anteriormente, para el alcance de formas de presentación: individualistas, cooperativa y competitiva.

En la función individualista, las tareas son independientes y la recompensa es una calificación en función de su actuación y sus resultados. En la organización cooperativa, trabajan en grupos y la calificación depende del aporte personal y el resultado de los restantes miembros del grupo. En la competitiva, los estudiantes trabajan sin relación entre sí y reciben calificaciones que dependen negativamente de los resultados que obtengan los demás.

Es real que el trabajo en grupo produce más satisfacción a nivel de motivación en los estudiantes; no obstante, debe tenerse presente que este trabajo debe realizarse en equipo, y no se trata de que cada miembro contribuya, individualmente, con una parte del mismo para luego unirlos y formar “un todo”. Por el contrario. El objetivo plantea que, en conjunto, los individuos investiguen, discutan, comenten el trabajo por ejecutar, lo que dará como resultado, un aporte más homogéneo de parte de cada estudiante.

En la bibliografía educativa se encuentran investigaciones que demuestran las ventajas motivacionales del trabajo en grupo cooperativo, en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria (Johnson & Jonson, 1985). Pero más allá de esto, también debe prestarse atención a las interacciones que se dan dentro del grupo y de los grupos entre sí. Este tipo de estrategia de enseñanza grupal fomenta una motivación intrínseca más sana y consigue concentrar la atención en los procesos, más que en los resultados en general y fomenta el interés en la tarea.

Obviamente, las perspectivas de éxito son mayores en un entorno en el que la ayuda de los demás, es un factor con el que se puede contar en principio. Este tipo de estrategia, fomenta actitudes sociables entre los estudiantes; promueve la mutua cooperación y la aceptación de ayuda; e intensifica la tolerancia. En oposición a una estructura competitiva, donde cualquier ayuda de un compañero, podría convertirse en su propio perjuicio.

Paralela a la estrategia de trabajo grupal que se da por medio de una motivación intrínseca y fundamentada en los procesos, hay múltiples factores que pueden influir en el grado de motivación de los estudiantes. Por ejemplo, la manera de presentar los conocimientos nuevos y comentar las declaraciones inciertas, la enseñanza de algo sorprendente, el planteamiento de problemas que atraiga a los estudiantes a resolverlos, variación de las tareas, el método de enseñanza, entre otros. Aunque estos factores podrían influir en la motivación de los estudiantes, dadas las particularidades de cada uno, un método podría ser motivador para un grupo de estudiantes y no serlo para otros. Así, se podría decir que los estudiantes con diferentes características motivacionales, presentan necesidades diferentes en relación con el método de enseñanza.



Es fundamental entender que la motivación es un proceso cambiante y que se llega a desarrollar en el contacto con el medio y con factores, como la clase social, género, raza, entre otros, los cuales son evidentemente elementos a considerar en la elaboración de una estrategia motivacional. Las necesidades, motivos e intereses se modifican a partir del individuo y del momento histórico, de modo que el conocimiento del grupo o la población, en sus particularidades más individuales es un elemento indispensable de la estrategia.

Asimismo, la flexibilidad y atención ante el cambio que debe darse por parte del educador y la oportunidad de tener experiencias significativas que produzcan interés, son elementos propios del proceso. A continuación se presentan algunos factores que pueden favorecer la motivación en los estudiantes (Abarca, 1995).

### **Enlace entre los conocimientos previos y los nuevos**

No es conveniente partir de la idea de que los estudiantes, antes de ingresar al aula, no tienen ningún conocimiento sobre el tema que se vaya a tratar.

Sin embargo, en ocasiones, los profesores conciben al estudiante como "una tabla rasa", lo cual es una visión pedagógicamente objetivista y contraria a una posición constructivista, según lo plantea Abarca (1995).

Para Ausubel(1976) el enlace entre los conocimientos previos y los nuevos, contribuye a lograr lo que él denomina "aprendizaje significativo", al mencionar que este es un proceso por el que se relaciona, nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva del alumno y que es relevante para el aprendizaje que intenta aprender. Al darse este proceso, los conjuntos de células que intervienen almacenando información en el aprendizaje, sufren cambios adicionales y, es probable, que formen sinapsis o algún tipo de unión funcional con neuronas nuevas. Para lograr esto, el profesor debe acercarse a sus estudiantes y conocer sus intereses, necesidades, conocimientos previos, partir de lo conocido y lograr provocar un aprendizaje significativo, que perdure.

### **El significado del material para el estudiante**

Este aspecto es relevante, dado que utilizar diferente material en el aula, puede provocar en el estudiante, mayor motivación e interés por el tema que se está tratando. El material debe provocar ilusión, reto cognitivo y deseo de conocer.

Los materiales con alto grado de complejidad, no son necesariamente desmotivantes ni dejan de ser significativos. Una prueba de ello son algunos juegos computarizados complejos que atraen la atención de los jóvenes universitarios. Es responsabilidad del profesor el conocer y utilizar los materiales tecnológicos que existen en la actualidad y que tiene a disposición para impartir lecciones, dado que no puede obviar que los estudiantes de hoy día viven en un medio tecnológico mucho más rico, que les brindan posibilidades distintas a las que se ofrecían en el siglo pasado.

### **La organización de la experiencia de aprendizaje**

La organización de las experiencias de aprendizaje se dan de acuerdo con las creencias que tiene el educador, de cómo es que sus estudiantes aprenden la materia de su curso. Por ello Abarca (1995) plantea que lo importante entonces es, saber cómo el docente concibe el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos. Por este motivo, debe darse una planificación en función de los estudiantes y no de él.

Se propone hacer un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes, sus habilidades y estilos de aprendizaje. Es importante realizar una distribución de los contenidos que deben tratarse durante el semestre, y en cada sesión. No obstante, esta propuesta debe ser flexible para atender las necesidades de los alumnos.

### **El grado de expectativa o reto**

Es importante que el estudiante perciba cierta expectativa en cada una de las clases; esto lo motiva a interesarse por la siguiente lección y mantener su motivación. Una estrategia recomendable por seguir, es promover que el alumno sea un protagonista en el aula y se apropie del conocimiento. Es recomendable que el profesor considere algunos aspectos, como pueden ser:

- Hacer sentirse a los alumnos responsables por su proceso de aprendizaje.
- Dar a conocer a los estudiantes el propósito de los diferentes trabajos que se le solicita que realicen.
- Fomentar la interacción del alumno con el objeto de conocimiento, que se sienta capaz de trabajar con un determinado método, guía de trabajo, texto; de esta forma, descubre sus limitaciones y habilidades.

- Es responsabilidad del profesor ser creativo, crear expectativas y promover la motivación en sus estudiantes.
- Por último pero no por ello menos importante, está la claridad que se debe tener de los objetivos que se pretende que los estudiantes logren alcanzar.

### **Características del objetivo de estudio**

Se entiende por objeto de estudio cualquier proceso, conocimiento, método o información que el estudiante debe llegar a conocer. El docente debe tener claridad de las características de su asignatura; las habilidades cognitivas que deben poseer los estudiantes para dar significado a la materia; así como una organización del contenido que promueva el interés. El objeto de estudio nace en un contexto y en un tiempo; por ello puede cambiar, y surge la necesidad de estar en continua actualización, si el estudiante se concientiza de esto, estará motivado a buscar nueva información, y no limitarse a lo proporcionado en clase.

Es esencial que el educador tenga un balance en la cantidad de contenidos que ofrece en su curso para no saturar al estudiante, ni tampoco subestimarlos en su capacidad de aprendizaje. Se deben seleccionar aquellas actividades o situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; se debe ayudar a los estudiantes en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar sus habilidades de autocontrol.

Se reconocen seis áreas en las que los profesores toman decisiones que pueden influir en la motivación para aprender de los estudiantes: la naturaleza de la tarea, la autonomía que se permite a los estudiantes en el trabajo, la manera en que se reconocen los logros de los estudiantes, el trabajo en grupo, los procedimientos de evaluación y la programación del tiempo en el aula. Podemos clasificar las tareas académicas por sus niveles de riesgo y ambigüedad: Algunas implican más o menos riesgo que otras, porque el fracaso es más o menos probable.

Es necesario lograr cierto equilibrio, ya que las tareas de bajo riesgo pueden fomentar la motivación inmediata, pero reducir el desarrollo de la motivación y la persistencia a largo plazo, por el nivel de frustración que provocan. Igualmente las de un riesgo desmedido pueden paralizar a los estudiantes y hacerles sentirse fracasados antes de dar el primer paso hacia la meta.

Toda tarea tiene uno de tres tipos de valor para los estudiantes:

- El valor de la realización, o la importancia de hacer bien la tarea.
- El valor intrínseco o el interés por el placer que se obtiene de la actividad.
- El valor de utilidad, porque la tarea nos ayuda a alcanzar una meta de corto o a largo plazo.

Es muy difícil separar el valor de la tarea de las influencias personales y del entorno. La tarea que pedimos a los estudiantes que realicen es un aspecto de su entorno (es externa para el estudiante), pero, el valor de realizar la tarea está ligado a sus necesidades internas, creencias y metas individuales. Una tarea auténtica es una tarea que tiene alguna relación con los problemas y situaciones de la vida real que los estudiantes enfrentarán fuera del aula, ahora y en el futuro.

Si las tareas son auténticas, es más probable que los estudiantes vean el valor y la utilidad genuina de su trabajo y encuentren las tareas significativas e interesantes.

La actuación instruccional del profesor y la aplicación de técnicas motivacionales en el aula variará en función del marco conceptual o enfoque psicológico en el que se basa, en unos casos se tratará de incidir sobre los factores personales y en otros en los factores contextuales (antecedentes o consecuentes), en función de la importancia que se le otorgue a unos o a otros. Ames (1992) propone una serie de actuaciones instruccionales del profesor encaminadas a favorecer las metas de aprendizaje en función de las dimensiones. En relación con las tareas y actividades de aprendizaje propone seleccionar aquellas que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad.

Respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad, propone ayudar a los estudiantes en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar habilidades de autocontrol. Respecto a las prácticas de evaluación, las estrategias instruccionales más importantes que se deberían implementar en el aula son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los estudiantes y transmitir la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para aplicar una propuesta de desarrollo motivacional distinguimos tres momentos en la situación educativa: antes, durante y después del proceso instruccional en el aula.

El momento antes se correspondería con la planificación o diseño de instrucción que realiza el profesor para su implementación posterior en el aula. El momento durante se identifica con el clima de la clase, abarcando una amplia gama de interacciones, y se correspondería con la puesta en práctica del diseño. El momento después correspondería a la evaluación final, así como a la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes.

**Actuaciones instruccionales a realizar antes de la clase.** En primer lugar sería conveniente realizar un diagnóstico previo a la planificación del proceso instruccional para conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes, también sus posibilidades y limitaciones.

Solamente partiendo de estas condiciones se pueden generar estrategias motivadoras en el aula. Para que el nuevo aprendizaje resulte intrínsecamente motivador y los estudiantes se impliquen en la construcción activa de nuevos significados se apuesta por una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza por parte del profesor que, como afirma Coll (1990), debe contemplar al menos tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes, la competencia de los alumnos, y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar para facilitar la atribución de sentido y significado a las actividades y contenidos de aprendizaje. Hay que programar para garantizar probabilidades de éxito. El profesor debe ser provocador de éxito no de fracaso. Hay que ofrecer éxito para que el estudiante no aprenda de la frustración sino del éxito.

**Actuaciones instruccionales a realizar durante la clase.** Otras de las actuaciones del profesor para mejorar la motivación de sus estudiantes estarían orientadas a crear un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso instruccional en el aula. Generar un clima afectivo significa conectar empáticamente con los estudiantes, esto puede lograrse a través de una serie de técnicas como: dirigirse a los alumnos por su nombre, aproximación individualizada, uso del humor, etc. En toda organización social debe de existir respeto entre las personas interactuantes. El profesor debe creer en el alumno y viceversa. Hay muchas formas de crear un clima instruccional que resulte estimulante para el aprendizaje.

Una manera de estimular al aprendizaje consiste en romper con la monotonía del discurso creando continuamente desequilibrios cognitivos. Las películas de "suspense" nos mantienen atentos a la pantalla porque crean desequilibrios de forma continuada, los docentes también los tienen que crear en el aula preguntando, generando interrogantes, etc. Otra forma de estimular el interés de los estudiantes es relacionando el contenido con sus experiencias, con lo que conoce y le es familiar. También resulta estimulante envolver a los estudiantes en una amplia variedad de actividades en donde se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico diverso y atractivo.

**Actuaciones instruccionales a realizar después de la clase.** Se debe tratar de evitar las emociones negativas como la ansiedad-estrés que aparecen en las situaciones de control o examen como lo demuestran investigaciones. (Alonso, 2001) Resulta muy recomendable la "evaluación criterial" que pone el acento sobre los propios logros de los estudiantes", evitando comparaciones en torno a la norma, y permite valorar el esfuerzo personal realizado, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones. Periódicamente, después de finalizar la clase, resulta muy interesante realizar autoevaluaciones conjuntas, profesor y estudiantes, sobre el desarrollo del proceso instruccional seguido, expresando de forma sincera las emociones y sentimientos experimentados durante el desarrollo de la clase, así como el reconocimiento de los fallos.

También es conveniente generar nuevos interrogantes después de cada lección que estimulen en los estudiantes el deseo continuado de aprender. Estas y otras actuaciones del profesor van dirigidas a evitar los repetidos fracasos que experimentan los sujetos en el aprendizaje, por su falta de motivación, que les llevan a falta de competencia, que a su vez, conllevan bajas expectativas de logro y como consecuencia escasa implicación en las tareas y un bajo rendimiento académico.

Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales (Alonso Tapia, 1997).

1. Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje.
  - 1.1. Para activar la curiosidad.
    - Presentar información nueva o sorprendente.
    - Plantear problemas e interrogantes.

1.2. Para mostrar la relevancia de la tarea:

- Emplear situaciones que ilustren y permitan visualizar la relevancia de la tarea.
- Indicar directamente la funcionalidad de la tarea.

1.3. Para activar y mantener el interés: Variar y diversificar las tareas.

- Activar los conocimientos previos.
- Usar un discurso jerarquizado y cohesionado.
- Usar ilustraciones y ejemplos, usar un contexto narrativo, sugerir metas parciales.
- Orientar la atención al proceso de realización de la tarea.
- Planificar de forma precisa de las actividades a realizar.

2. Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje.

2.1. Para transmitir aceptación incondicional:

- Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente.
- Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede.
- Hacer eco de las respuestas.
- Asentir con la cabeza mientras los estudiantes hablan.
- Señalar lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas.
- Pedir razones de las respuestas incorrectas.
- No comparar a los estudiantes.
- Dedicar tiempo a cualquier estudiante que demande ayuda.

2.2. Para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en el aprendizaje.

- Explicitar la funcionalidad de las actividades.
- Dar oportunidades de opción.
- Subrayar el progreso y el papel activo del estudiante en el mismo.
- Sugerir el establecimiento de metas propias.
- Sugerir la división de tareas en pequeños pasos.
- Enseñar a preguntarse: ¿cómo puedo hacerlo? y a buscar medios para superar las dificultades.
- Señalar la importancia de pedir ayuda.
- Señalar la importancia de que le enseñen a hacer las cosas por sí solos.
- Enseñar a preguntarse qué enseñan los errores.
- Hacer que los estudiantes se paren a sentir y disfrutar sus logros.

2.3. Para facilitar la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas.

- Crear la conciencia del problema.
- Explicar los procedimientos o estrategias a aprender.
- Modelar el uso de los procesos de pensamiento, haciéndolos explícitos, mediante indicaciones.
- Posibilitar e inducir la práctica independiente.

2.4. Para facilitar de la experiencia de aprendizaje: Interacción profesor-estudiante.

a) Mensajes:

- ✓ Orientar hacia el proceso, más que hacia el resultado.
- ✓ Orientar hacia la búsqueda de medios de superar las dificultades.
- ✓ Señalar los progresos específicos del estudiante (refuerzo). Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido.
- ✓ Hacer que el estudiante se pare a pensar sobre lo que ha aprendido.
- ✓ Señalar que nadie es incompetente, que todo se puede aprender.

b) Recompensas:

- ✓ Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo.
- ✓ Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica.
- ✓ Utilizar recompensas si para disfrutar de la tarea requiere cierta destreza.

c) Modelado de valores:

- ✓ Mostrar que se afrontan las tareas buscando ante todo aprender.
- ✓ Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede aprender.
- ✓ Mostrar que escuchar incluso al menos capaz es valioso: siempre se aprende algo.

2.5. Para facilitar la experiencia de aprendizaje: Interacción entre estudiantes.

Proponer tareas que impliquen cooperación:

- ✓ Solo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista.
- ✓ Prestando atención al tamaño del grupo.
- ✓ Prestando atención a las características de los estudiantes.
- ✓ Proporcionar un guion que incluya objetivos y pautas básicas de organización.
- ✓ Hacer explícita la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados.
- ✓ Diseñar la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores.



- ✓ Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido.
- ✓ Dar a conocer de antemano los criterios de calificación.
- ✓ Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito.
- ✓ Evitar en lo posible la comparación entre estudiantes.
- ✓ Dar información a los estudiantes sobre cómo superar los errores.

### **2.3.2 Aspectos teórico-conceptuales del rendimiento académico**

**2.3.2.1 Definiciones.** El rendimiento académico es el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. El resultado la evaluación del conocimiento adquirido en determinado proceso de formación en los distintos niveles educativos consecuencia de una constelación de factores. Según el psicólogo Morales menciona que es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinada por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos. Es importante por ello identificar los factores personales y académicos que pueden estar repercutiendo en el mismo, actualmente cada vez le damos mayor importancia al papel familiar en el progreso y desarrollo educativo de los estudiantes ya que la conducta de los padres incide mucho en la motivación e interés de sus hijos por estudiar.

El rendimiento estudiantil o académico ha sido definido tradicionalmente desde un punto de vista cuantitativo, así, en los diferentes trabajos analizados se hace referencia importante a varias definiciones de tipo operacional.

González (2000) da referencias del rendimiento académico en el sentido abstracto e hipotético del término, como “algo sujeto a medición”, tal como se evidencia a continuación: Rendimiento académico como promoción o flujo de estudiante, comparando el número de estudiantes que ingresan a cada nivel, con los que pasan al siguiente, o bien, relacionando el número de estudiantes nuevos que ingresan en un año dado con el número de graduados después del tiempo previsto.

Promedio de notas obtenidas por el estudiantes durante el semestre en que se realiza el estudio, medido en términos de promedio de notas parciales. Una variable dicotómica: rendimiento normal (no repitencia) y subrendimiento (repitencia). Promedio de notas ponderado por la relación de créditos aprobados sobre créditos cursados. La relación entre el número de materias aprobadas y materias cursadas y el tiempo que tarda en graduarse. En este sentido, Narváez (2001) refiere que el significado de rendimiento no puede reducirse al plano operativo, bajo la creencia que la preocupación debe ser primero medir y luego reflexionar, sin tener explícitamente un planteamiento teórico conceptual de base, así sostiene: “Hay que reflexionar para medir y no medir para reflexionar”. De sus planteamientos se resumen algunos aspectos importantes relacionados con el tema, como son: La imagen dominante del rendimiento estudiantil es una especie de cosa “objetiva”, constituida por un conjunto de propiedades observadas y medibles que tienen en las calificaciones o notas. El rendimiento estudiantil es el resultado de prácticas y situaciones educativas concretas que posibilitan su producción dentro de un contexto socio-histórico determinado.

Rodríguez (2002), destaca la multidimensionalidad del concepto de rendimiento y de allí se desprende lo siguiente: El uso exclusivo de una medida de rendimiento (test de rendimiento o calificaciones en un momento determinado, final del curso, etapa), produce una infraestimación de los efectos educativos.

Con excesiva frecuencia el rendimiento académico se ha centrado en las habilidades básicas como variable dependientes de la investigación, descuidando otras habilidades cognitivas de rango superior, así como rendimientos no cognitivos de naturaleza de desarrollo moral. Rendimiento visualizado en esta perspectiva como algo de lo que el estudiante es portador, más que como producto generado dentro de las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que participan, además del estudiantes, otros agentes educativos que se interrelacionan con este.

De la Orden (1985) plasma la idea de la multidimensionalidad del producto educativo, enmarcando el concepto de rendimiento dentro de un conjunto de relaciones acerca de la conceptualización de este producto, asumiendo que rendimiento educativo supone identificar como se conciben los resultados o

productos de la educación, depende funcionalmente de la aptitud para aprender, pero esa aptitud a su vez, es, en gran parte, efecto de rendimientos educativos específicos, acumulados a lo largo del tiempo e integrado en estructuras cognitivas producto mediato de la educación cuya identificación y medida permita predecir futuros rendimientos en el aprendizaje.

Como puede inferirse el énfasis en la multidimensionalidad de la definición de rendimiento está en conexión con la pluralidad de efectos o logros perseguidos por toda acción educativa. En este sentido, el aporte teórico orienta a usar como criterio de rendimiento académico indicadores cualitativos además de la dimensión cuantitativa. En la perspectiva de Fuentes y Romero (2002), se entiende el rendimiento académico como la relación entre lo que el estudiante debe aprender y lo aprendido.

El rendimiento puede ser cuantitativo y cualitativo, para el desarrollo de los aspectos psicoafectivos, éticos e intelectuales en función de los objetivos previamente establecidos (Fuentes & Romero, 2002). Se entiende por rendimiento cuantitativo las calificaciones obtenidas por los estudiantes y por cualitativo, los cambios de conducta en términos de acciones, procesos y operaciones en donde el estudiante organiza las estructuras mentales que le permitan desarrollar un pensamiento crítico, y así poder resolver problemas y generar soluciones ante situaciones cambiantes. Por otro lado, el rendimiento académico según Puche (1999) es “Un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos “. Asimismo Carpio (1999) lo define como “Un proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos, expresado como el resultado del aprovechamiento académico en función de diferentes objetivos planteados”.

Alves y Acevedo (1999) asumen que el rendimiento académico es “El resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en que cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por este último.

En una situación refleja de un aprendizaje en términos de logros, implica una modificación de la conducta del estudiante, que obedece no solo al crecimiento, sino a factores internos del individuo. Para medir el rendimiento académico, se utiliza la evaluación, que forma parte del proceso educativo, la cual debe ser continua, integral y cooperativa, con el fin de determinar en que medida se han alcanzado los objetivos educacionales. Para ello se deben apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos apropiados el rendimiento del educando, tomando en cuenta los factores que integran su personalidad, valorando así mismo, la actuación del educador y los elementos que conforman dicho proceso. Entre otras definiciones tenemos: proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos (Carpio, 1975). Puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas del maestro, de los padres de los mismos estudiantes; el valor de la universidad y el maestro que se juzga por los conocimientos adquiridos por los estudiantes (Kaczynka, 1986). Resultado del aprovechamiento académico en función a diferentes objetivos (Aranda, 1998). Es la utilidad o provecho que el estudiante obtiene de todas las actividades tanto educativas como informales que el estudiante enfrenta durante la escuela (Marco, 1966).

Es el resultado de la acción que expresa el éxito alcanzado por el estudiante en el aprovechamiento del 100% de los objetivos contemplados en el programa de estudio de las asignaturas impartidas, detectado por la evaluación integral y condicionada por los diversos factores escolares y sociales (Alfonso, 1994). Es la relación entre lo que el estudiante debe aprender y lo aprendido (Fuentes & Romero, 2002). Relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo (Figuroa, 1984). Es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica (Novaez, 1986). Expresión de características psicológicas de estudiantes desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre que se sintetiza en un calificativo final evaluador del nivel alcanzado (Chadwick, 1984). Nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico.

Montero y Villalobos (2007), indican que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido por el estudiante. Deriva entonces de este planteamiento que, “rendimiento académico no es el producto analítico de una única aptitud, sino el resultado sintético de la suma de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende”, en torno a elementos de carácter institucional, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos. Como se puede observar, el rendimiento académico es un indicador del aprendizaje logrado por el estudiante, por ello el sistema educativo lo toma como referencia de la calidad educativa, sin embargo es sabido que en el rendimiento académico intervienen diversos factores, y se parte del supuesto que el estudiante es el responsable de su rendimiento. Además el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, define el rendimiento como una capacidad respondiente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Según Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita. "Se denomina rendimiento académico al nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma (edad y nivel académico)". Se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado. Esto puede ser debido a:

- Baja motivación o falta de interés
- Poco estudio
- Estudio sin método
- Problemas personales

Las calificaciones académicas son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los estudiantes. Estas son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes.

Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto concepto del estudiante, la motivación, etc.

Así mismo el autor Rivera refiere que existen otros factores adicionales que influyen pueden ser psicológicos o emocionales como ansiedad o depresión, manifestados como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y, en casos extremos, depresión profunda y la afectación de otros factores no cognitivos.

### ***2.3.2.2 Factores que influyen en el rendimiento académico:***

#### ***Factores personales.***

- Fuerza motivadora: Es aquella que nos mueve a obrar o realizar determinada actividad, existen dos componentes básicos: pulsión o energía básica y objeto que se pretende alcanzar. Para algunos autores, el organismo solo se motiva frente a estímulos que desencadenan una conducta concreta; para otros es ante una privación que desea satisfacer (teoría homeostática). Por último hay aún un tercer grupo para quienes existe en la motivación tanto una búsqueda de estimulación como una anticipación a un fin concreto. Diversos estudios han mostrado que las personas con alta motivación presentan una serie de características que favorecen el rendimiento académico. Barbera y Molero (1996) resumen las siguientes:
- Se plantean metas realistas a largo plazo.
- Perciben sus metas como instrumentales para su éxito futuro.
- Son perseverantes e innovadores.
- Buscan retroinformarse sobre su desempeño.
- Analizan sus resultados de manera positiva.
- Son responsables de sus acciones.
- Presentan una activación ante tareas con estándares de excelencia.

Reeve (2002) llevó a cabo la revisión de numerosas investigaciones previas que habían descrito la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico, llegando a dos conclusiones: los estudiantes intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito educativo, y los estudiantes se benefician de los profesores que apoyan la autonomía y la motivación intrínseca.

Dado que la motivación intrínseca hacia una actividad determinada tiene importantes ventajas en cuanto al rendimiento y la salud psíquica, parece aconsejable, en primera instancia, intentar motivar intrínsecamente. Del mismo modo, una investigación realizada por Pérez (2003), determinó que el bajo rendimiento académico está asociado, entre otros con los factores inherentes, al alumno, especialmente al grado de preferencia que este demuestra por la carrera elegida, estableciéndose una relación directa entre este aspecto y el rendimiento académico en dicha carrera, así como un grado de responsabilidad significativo de los docentes en cuanto a la generación de motivación en el estudiante frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo anteriormente expuesto, se deriva que, existe una mezcla de factores internos y externos a la persona que inciden en su formación, por ello, son determinantes las experiencias familiares, académicas y sociales previas en la promoción de actitudes positivas o negativas frente al aprendizaje y sus consecuencias.

- Personalidad: Según Allport (1937) toma estos conceptos como parte esencial de la personalidad y la define como “una organización dinámica de los sistemas psicofísicos que determina una forma de pensar y de actuar, única en cada sujeto en su proceso de adaptación al medio.”
- La organización representa el orden en que se halla estructurada las partes de la personalidad de cada sujeto.
- Lo dinámico se refiere a que cada persona se encuentra en un constante intercambio con el medio que solo se interrumpe con la muerte.
- Los sistemas psicofísicos hacen referencia a las actividades que provienen del principio inmaterial (fenómeno psíquico) y el principio material (fenómeno físico).
- La forma de pensar hace referencia a la vertiente interna de la personalidad.

- La forma de actuar hace referencia a la vertiente externa de la personalidad que se manifiesta en la conducta de la persona.
  - Y es única en cada sujeto por la naturaleza caótica en el que el cerebro organiza las sinapsis.
- 
- Autoconcepto académico: Existen dificultades para poder definir el autoconcepto ya que cada individuo tiene una imagen ideal de la persona que le gustaría ser, a la vez percibe sus características y conoce sus reacciones y además, sobre ella influyen diversos factores como el medio, la valoración externa, la actitud o motivación, el esquema corporal, las aptitudes o sus propios sentidos que dan percepciones diferentes en diferentes individuos. El autoconcepto académico, se refiere a la concepción que el estudiante tiene para aprender.
  
  - Ansiedad ante los exámenes: (del latín anxietas, angustia, aflicción) es un estado que se caracteriza por un incremento de las facultades perceptivas ante la necesidad fisiológica del organismo de incrementar el nivel de algún elemento que en esos momentos se encuentra por debajo del nivel 'adecuado'; o por el contrario, ante el temor de perder un bien preciado. No siempre es patológica o mala: es una emoción común, junto con el miedo, la ira, tristeza o felicidad, y tiene una función muy importante relacionada con la supervivencia. La ansiedad se puede poner de manifiesto antes, durante o después del examen en tres áreas:
    - a. A nivel físico se pueden dar alteraciones en el sueño, dolores en el estómago, en la cabeza, sensación de paralización o hiperactivación, náuseas, opresión en el pecho, etc.
    - b. A nivel de comportamiento, el estudiante puede realizar conductas inadecuadas. Antes del examen al verse incapaz de concentrarse debido al malestar que experimenta, el estudiante puede pasarse horas enteras viendo televisión, durmiendo o simplemente dejando pasar el tiempo delante de los libros.
    - c. El final de estas situaciones puede ser la evitación o el escape de esta vivencia que le produce tanto malestar, llegando en ocasiones a no presentarse.



d. A nivel psicológico, todo lo que pasa por su cabeza antes del examen es de carácter negativo. Por un lado, el estudiante se infravalora ("soy incapaz de estudiármelo todo", "soy peor que los demás", "no valgo para estudiar") y prevé que va a suspender e imagina unas consecuencias muy negativas del suspenso ("qué dirán mis padres", "no voy a poder acabar mis estudios", etc.).

Asimismo, durante el examen puede tener dificultad a la hora de leer y entender preguntas, organizar pensamientos o recordar palabras o conceptos. También es posible experimentar un bloqueo mental (o "quedarse en blanco"), lo que se manifiesta en la imposibilidad de recordar las respuestas pese a que estas se conozcan, llega a pensar que está respondiéndolo mal.

- **Vocación:** (del latín: vocāre; llamar) Es el deseo de emprender una carrera, profesión o cualquier otra actividad cuando todavía no se han adquirido todas las aptitudes o conocimientos necesarios. Resulta evidente que la toma de decisión sobre la elección de profesión es una de las más trascendentes en la vida, porque en gran medida determina cómo se invertirá el tiempo, quiénes serán los compañeros, cuál será el sueldo, etc. El hombre no es un ente aislado sino que es él y sus circunstancias, por lo tanto el medio en que vive es necesariamente una condición importante a tener en cuenta. A su vez, la vocación se relaciona con las habilidades específicas, las capacidades y las posibilidades económicas y sociales, así como también con las oportunidades que brinda el contexto. Como consecuencia, para elegir adecuadamente una carrera u oficio, no solo hay que prestar atención a lo que a una persona le gusta hacer, sino también hay que tener muy en cuenta la posibilidad de participación en la sociedad que esta ocupación pueda proporcionar, teniendo en cuenta que ante todo hay que hacerse responsable por lo menos de la propia subsistencia. Según la autora Rodríguez menciona que un profesional que carezca de vocación, el proceso puede ser más tardío y difícil para poder desarrollar sus conocimientos, a diferencia de un profesional que sienta una verdadera vocación.
- **Otros factores personales:** Inteligencia, autoestima, trastornos emocionales y afectivos, trastornos derivados del desarrollo cognitivo.

### ***Factores socio-familiares.***

- **Clima emocional familiar:** La familia es, sin duda, la formación básica de la sociedad humana. Su origen es biológico como alguna de sus esenciales funciones, pero también es un factor cultural de trascendental importancia en la vida del hombre, tanto desde el punto de vista de su ser social, como de su personalidad, sobre la cual ejerce una poderosa influencia. El clima familiar influye considerablemente en el educando tanto por las relaciones que se establecen en el hogar, como por los estímulos que se brindan, así como por la forma de ocupar el tiempo libre. El ambiente familiar, independientemente de cómo esté conformado este núcleo, es fundamental para el joven en esta etapa de su vida. De ahí la importancia de que los padres fortalezcan el locus interno de sus hijos, es decir, la creencia acerca de los refuerzos positivos o negativos de su comportamiento.
  
- **Otros factores socio-familiares:** Factores socio-económicos, factores socio-culturales, factores educativos.

### ***Factores académico universitarios.***

- **Factor pedagógicos - didácticos:**

-Método de enseñanza: Es descrito como la estructura organizativa que adopta el profesor para lograr los objetivos; fue dividido tres métodos: tradicional (clases magistrales), innovativo (enseñanza basada en problemas) y una combinación de ambos métodos (tradicional-innovativo). Es innegable que en muchas aulas predomina un modelo tradicional y es evidente que los modelos basados en la transmisión tienen dificultades para promover el aprendizaje significativo, en este método no se considera la participación activa de los estudiantes durante la clase.

Al sistema educativo moderno se le plantea el reto de formar personas altamente preparadas, y con flexibilidad mental para adaptarse a los cambios que ocasiona la introducción de nuevas tecnologías; a su vez, impera la importancia de definir objetivos al iniciar una clase que al finalizarla dichos objetivos sean cumplidos a cabalidad.

-Plan de estudios. Es el diseño curricular concreto respecto de unas determinadas enseñanzas realizadas por una universidad, sujetas a las directrices generales comunes y a las correspondientes directrices generales propias, cuya superación da derecho a la obtención de un título universitario de grado de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El plan de estudios ha de estar diseñado de tal forma que contemple la formación, preparación y entrenamiento progresivo de futuros profesionales con responsabilidad y conciencia de su incidencia en la sociedad. Se elaboran y aprueban por las universidades, en la forma que determinan sus estatutos o normas de organización y funcionamiento, previa autorización de su implantación por el órgano competente de la respectiva comunidad autónoma. Deben ajustarse a las directrices generales comunes y a las directrices generales propias que el gobierno establezca para cada título y se homologan de acuerdo con la normativa vigente al respecto. Lo ideal es que sea conocido por el estudiante antes de postular e ingresar a una carrera profesional para que exista una mejor adaptación al mismo, permitiéndole reforzar en ciertos aspectos más que otros, es decir que le sean más útil en su formación profesional.

-Otros factores pedagógicos – didácticos: Deficiencias en la planificación docente, refuerzos negativos, desconexión con la práctica, escasez de medios y recursos, exigencia al estudiante de tareas inadecuadas, seguimiento y evaluación de los alumnos, la falta de objetivos claros y precisos, tiempo de aprendizaje limitado e inadecuado.

➤ Factores organizativos o institucionales:

-Horario de clases: Del latín horarius, el término hace referencia a aquello que es perteneciente o relativo a las horas. En concordancia a esa definición decimos que nos sirve para organizar y programar las actividades por día, semana, mes, semestre, año. Se asignan una determinada cantidad de horas par cada curso, separando la parte teórica con la práctica; cabe mencionar también que la cantidad es proporcional a la importancia y necesidad para el cumplimiento de objetivos del mismo.

Debido a la importancia del buen mantenimiento de la salud mental se organizan los horarios sin alterar la satisfacción de las necesidades básicas como lo es la alimentación, descanso y sueño, recreación, entre otros.

-Otros factores organizativos o institucionales: Ausencia de equipos en la universidad, excesivo número de estudiantes por aula, tipo de institución educativa y ubicación.

➤ Factores relacionados con el docente:

-Relación profesor-estudiante. En relación a las características profesor- tutor, este es considerado como una pieza clave para el desarrollo personal y académico del estudiante; la valoración estudiante-tutor y a la inversa suele ser recíproca destacando además la dimensión de relación personal (Marchesi & Martín 2002). Estos mismos autores encuentran que las expectativas de los profesores influyen significativamente en los resultados de los estudiantes. La valoración de los profesores está mediada por dos variables: por un lado la inteligencia del estudiante; es decir, a mayor inteligencia mejores resultados académicos y mejor valoración recíproca estudiante-profesor. Y por otro, Castejón y Pérez (1998) refieren que el apoyo familiar al estudio que también hace que el estudiante valore mejor a su profesor. Asimismo otros estudios encuentran relaciones positivas entre la motivación del profesor y la del estudiante (Atkinson, 2000).

-Otros factores relacionados con el docente: Características personales del docente, expectativa de los profesores respecto a los estudiantes, falta de interés por la formación y la actualización.

### **2.3.2.3 Enfoques del rendimiento académico**

**Rendimiento basado en la voluntad.** Esta concepción atribuye la capacidad del hombre a su voluntad, Kaczynska (1986) afirma que tradicionalmente se creía que el rendimiento académico era producto de la buena o mala voluntad del estudiante olvidando otros factores que pueden intervenir en el rendimiento académico.

**Rendimiento académico basado en la capacidad.** Esta postura sostiene que el rendimiento académico está determinado no solo por la dinamicidad del esfuerzo, sino también por los elementos con los que el sujeto se halla dotado. Como por ejemplo la inteligencia.

**Rendimiento académico en sentido de utilidad o de producto.** Marcos (2007) afirma que el rendimiento académico es la utilidad o provecho de todas las actividades tanto educativas como informativas, las instructivas o simplemente nocionales.

**2.3.2.4 Niveles de rendimiento académico.** En el sistema educativo peruano, en especial en las universidades la mayor parte de las calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20. Sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente (DIGEBARE, 1980)

- 15-20 Aprendizaje bien logrado
- 11-14 Aprendizaje regularmente logrado
- 0-10 Aprendizaje deficiente

A partir de calificaciones vigesimales, podemos señalar los siguientes niveles:

- a. Alto Rendimiento Académico: En este nivel los estudiantes muestran cuantitativamente el logro de los objetivos programados en la asignatura. Numéricamente se considera de 15 a 20 puntos.
- b. Medio (variable o irregular) rendimiento académico: En este nivel los estudiantes muestran cuantitativamente el logro de los objetivos programados en la asignatura en forma limitada y variable, siendo los puntajes de 11 a 14.
- c. Bajo Rendimiento Académico: En este nivel los estudiantes no demuestran cuantitativamente el logro de los objetivos programados en la asignatura. La calificación es menor de 11.

### **2.3.3 Características de los estudiantes de enfermería de la UNMSM:**

Es aquella persona varón o mujer que se encuentra matriculado en la Escuela Académico Profesional de Enfermería, por lo tanto cursa con los créditos del plan de estudios curricular, y asiste a las labores académicas (prácticas y teóricas) y no incurre en el 30% de inasistencias establecido.

Según datos recogidos de la guía del estudiante: El total de asignaturas a desarrollar son 27, que sumadas a las actividades del internado hacen un total de 222 créditos que aparecen en el plan de estudios. Las asignaturas, según su naturaleza, comprenden actividades teóricas, de laboratorio y práctica, siendo el creditaje mínimo de tres, estas asignaturas a partir del segundo año exigen cumplir con requisitos obligatorios.

El régimen de estudios es semestral y eventualmente anual dependiendo de la naturaleza y extensión de las asignaturas. Asimismo el profesional de enfermería, graduado en la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la UNMSM tiene una formación integral basada en principios científicos, humanísticos, tecnológicos, fundamentados en valores éticos y con un alto compromiso social con la salud del poblador peruano.

### **2.3.4 Perfil académico–profesional del egresado de la UNMSM:**

El egresado de la carrera profesional de enfermería al culminar su formación debe haber desarrollado competencias genéricas, básicas y profesionales.

#### **2.3.4.1 Competencias genéricas:**

- Compromiso ético
- Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad crítica y autocrítica
- Liderazgo
- Capacidad de trabajar con un equipo multidisciplinario
- Comunicación oral y escrita de la propia profesión
- Toma de decisiones

- Habilidad de gestión de información
- Resolución de problemas

#### **2.3.4.2 Competencias básicas:**

- Identifica las diferentes estructuras y funciones del cuerpo humano a partir del conocimiento de la anatomía y fisiología.
- Demuestra habilidad para administrar en forma segura fármacos y otras terapias invasivas y no invasivas con el fin de proporcionar al usuario un cuidado de enfermería de calidad, con respeto a su individualidad y dignidad personal.
- Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en las intervenciones en el campo de la salud, haciendo uso de las teorías sociales y psicológicas, con criterio analítico y creativo.
- Aplica los principios de la física, química, bioquímica en la comprensión de los procesos internos del cuerpo humano, demostrando responsabilidad en el cumplimiento de sus asignaciones.
- Identifica las diferentes noxas (virus, bacterias, parásitos) del ser humano y sus efectos no deseables en la aparición de las diversas patologías, con criterio analítico.

#### **2.3.4.3 Competencias profesionales:**

##### **Área asistencial:**

- Distingue la importancia de los fundamentos epistemológicos de la disciplina, analizando las diferentes teorías de enfermería que establecen las bases fundamentales del cuidado enfermero, con actitud crítica y reflexiva.
- Analiza los hechos más relevantes de la historia de enfermería utilizando fuentes directas e indirectas, así como las teorías de orden filosófico, asumiendo una actitud investigativas, creativa y analítica.
- Planifica, ejecuta y evalúa acciones del primer nivel de atención de salud en comunidades vulnerables, aplicando políticas y estrategias del sector salud, teorías de promoción de la salud y teorías de desarrollo comunitario;

respetando los derechos humanos, la inclusión social y el trabajo inter y transdisciplinar.

- Interviene como miembro del equipo de salud, en el desarrollo de estrategias sanitarias y paquetes de atención integral de salud en personas adultas y adultas mayores, en base a la atención primaria de salud renovada, el enfoque individual y colectivo de la persona respetando la salud como derecho humano, evitando prácticas riesgosas y con un enfoque inter y transdisciplinar.
- Brinda cuidado integral de enfermería a la familia considerando su funcionalidad, transculturalidad, enfoque de riesgo y la promoción de la salud en el marco de las políticas vigentes, con responsabilidad y respeto.
- Brinda cuidado de enfermería a la mujer, al recién nacido, al niño y adolescente en los diferentes niveles de prevención y de atención de salud aplicando el proceso de enfermería, el enfoque de riesgo y las crisis situacionales, valorando la importancia de la ética, la interculturalidad y el enfoque de género.
- Brinda cuidado de enfermería a la persona, familia y comunidad con problemas psicosociales y trastornos prevalentes en el país, considerando su condición de ser humano, el enfoque de riesgo y la interculturalidad, aplicando el proceso de atención y las teorías de enfermería con responsabilidad, creatividad, sentido crítico y humano.
- Brinda cuidado de enfermería al adulto, adulto mayor y su familia durante el proceso salud enfermedad, en los diferentes niveles de prevención y atención de la salud, aplicando conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, teorías y modelos de enfermería, con responsabilidad, sentido crítico y respeto.
- Planifica, ejecuta y evalúa el cuidado integral al adulto(adulto joven, adulto maduro y adulto mayor) y su familia y comunidad considerando el modelo de atención integral en salud, el enfoque intercultural, la inclusión social y la aplicación del proceso de atención y los modelos y teorías de atención integral en salud, asumiendo una actitud crítica, propositiva, proactiva y de responsabilidad social.



- Demuestra habilidad en el uso de equipos y tecnología de punta en salud en base a los avances científicos y tecnológicos aplicando guías y protocolos con responsabilidad y respeto a los derechos de la persona.
- Planifica, ejecuta y evalúa programas educativos dirigidos a la persona, familia y comunidad en base a la problemática de salud, normas y lineamientos del MINSA, prevención, promoción y multiculturalidad, demostrando compromiso y responsabilidad social.
- Interviene en situaciones de urgencias, emergencias, desastres, individual y en equipo, aplicando criterios, guías, protocolos establecidos en las políticas nacionales e internacionales para disminuir los daños y las pérdidas de las vidas humanas, con responsabilidad, sensibilidad y solidaridad.
- Utiliza las terapias alternativas no convencionales en el cuidado de la persona, familia y comunidad, con conocimiento de las mismas, asumiendo responsabilidad.

**Área de docencia:**

- Participa en el planeamiento de acciones educativas a partir de los conocimientos de teoría pedagógica, técnica curricular, planificación educativa, gestión pedagógica y administrativa con eficiencia, transparencia y rendición de cuentas.
- Participa en la implementación de programas de educación para personal de enfermería basada en el diagnóstico de necesidades de salud, capacitación formación, desarrollo de los servicios y de la profesión, considerando los principios éticos y pedagógicos.
- Desarrolla programas de educación en la promoción de autocuidado y estilos de vida saludable en personas, familias y comunidad basado en la interculturalidad y su medio ambiente, con sentido creativo e innovador.

**Área de gestión:**

- Gestiona los servicios de enfermería y de salud en base a los conocimientos y herramientas de gestión, políticas de salud y prioridades sanitarias, con sentido crítico y ético.

- Interviene en la ejecución y evaluación del Plan Operativo Institucional (POI), planes y proyectos de salud, utilizando información pertinente de acuerdo a metas y resultados esperados, con responsabilidad, objetividad y juicio crítico.

**Área de investigación:**

- Realiza investigaciones de enfermería y salud en base a la realidad nacional, lineamientos de política, protocolos institucionales y problemática de la disciplina, aplicando los principios éticos y deontológicos, con responsabilidad, creatividad y sentido crítico.
- Difunde y aplica los resultados de la investigación en los diferentes ámbitos de desempeño para contribuir a resolver los problemas de enfermería y de salud, con responsabilidad, respeto y sentido crítico.

## **2.4 Definición operacional de términos**

**2.4.1 Motivación por el aprendizaje.** Es el interés que tiene el estudiante de enfermería por la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes durante el desarrollo de las actividades académicas.

**2.4.2 Rendimiento académico.** Promedio final obtenido en escala vigesimal de los estudiantes de enfermería.

**2.4.3 Estudiante de enfermería de la UNMSM.** Es el estudiante matriculado en la Escuela Académico Profesional de Enfermería del tercer y quinto año de estudios, que cursa las asignaturas del plan de estudios curricular y asiste regularmente a sus labores académicas durante el Semestre 2012 -II.

## 2.5 Hipótesis y variables

### **2.5.1 Hipótesis general.**

H1: La Relación que existe entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico es que a mayor grado de motivación por el aprendizaje mayor es el rendimiento académico en estudiantes de tercer año y quinto año.

Ho: No existe relación significativa entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de tercer año y quinto año.

### **2.5.2 Identificación de variables**

**2.5.2.1 Grado de motivación por el aprendizaje de los estudiantes de enfermería de la UNMSM.** Es una variable independiente, con enfoque cuantitativo con referencia a las personas.

**2.5.2.2 Rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la UNMSM.** Es una variable dependiente, con enfoque cuantitativo con referencia a las personas.



## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

La investigación es de enfoque cuantitativo, según el alcance de los resultados es de tipo correlacional. La utilidad y el propósito de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Este tipo de estudio mide dos o más variables que se desea conocer, si están o no relacionadas con el mismo sujeto y así analizar la correlación. Dos variables están correlacionadas cuando al variar una variable la otra varía también. Esta correlación puede ser positiva o negativa, es positiva cuando los sujetos con altos valores en una variable tienen altos valores en la otra variable, y es negativa cuando los sujetos con altos valores tienden a mostrar bajos valores en la otra variable. Este tipo de estudio evalúa el grado de relación entre dos variables. El diseño de la investigación es no experimental, dado que se realiza sin manipular deliberadamente las variables (Hernández, 2000).

### **3.2 Unidad de análisis**

La unidad de análisis está constituida por el conjunto de estudiantes de tercer y quinto año de la Escuela Profesional de Enfermería, Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ubicada en la Av. Grau 755- Lima. La Escuela Profesional de Enfermería, viene funcionando en estas instalaciones desde el año 1967. Cuenta con un ambiente para la dirección, una sala de espera (secretaría) y dos salas de profesores (reuniones de trabajo y coordinación).

También se cuenta con una biblioteca exclusiva de enfermería, un aula de laboratorios y un ambiente donde funciona el centro federado de estudiantes de enfermería. El departamento de enfermería se encuentra localizado en el primer piso del local central de la Facultad de Medicina.

### **3.3 Población de estudio**

La población estuvo constituida por los estudiantes del tercero y quinto año de la Escuela Profesional de Enfermería, matriculados en el semestre 2012- II, siendo en total 138: 78 estudiantes de tercer año y 60 estudiantes de quinto año. El horario del dictado de clases era único, la teoría se realizaba en el pabellón de aulas de la facultad y la práctica se desarrollaba en instituciones de salud de nivel I, II, III y en comunidades urbano-marginales.

### **3.4 Tamaño de la muestra**

El tipo de muestreo fue el no probabilístico, por conveniencia. Siendo 68 las unidades muestrales, 41 fueron del tercer año y 27 de quinto año de enfermería que cumplieron con los criterios de inclusión y voluntariamente aceptaron participar en el estudio, se decidió estudiar estos grupos de la carrera, (tercer y quinto) porque se daban diferencias importantes en cuanto a su formación dado que si bien ambos grupos han llevado cursos de formación básica; los de quinto año han llevado más asignaturas, han tenido más tiempo de formación cognitiva, procedimental y actitudinal.

El primer grupo se encontraba a mitad de la carrera, han desarrollado cursos básicos e introductorios y estaban cursando asignaturas de mayor creditaje, con horas de prácticas hospitalarias y comunitarias. El segundo grupo: Los alumnos de quinto año se encontraban cursando el internado como culminación de la carrera profesional,

momento en donde se desarrollan más habilidades y destrezas en base a los conocimientos aprendidos. Ambos grupos por encontrarse en etapas bastante significativas dentro del desarrollo de la profesión fueron los tomados para el estudio muestral.

#### **3.4.1 Criterios de inclusión**

- Estudiantes matriculados en el tercer o quinto año de enfermería de la UNMSM en el semestre 2012 - II.
- Estudiantes que aceptan participar en el estudio.

#### **3.4.2 Criterios de exclusión**

- Estudiantes de otros años.
- Estudiantes que no tienen matrícula.

### **3.5 Técnica de recolección de datos**

Para el recojo de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario. Como parte del procedimiento se coordinó con las autoridades de la institución, se presentó una solicitud de permiso y el protocolo de la investigación a la Dirección de la Escuela Profesional de Enfermería; luego de la aprobación del protocolo, se procedió a la ejecución. Las encuestas fueron aplicadas dentro del horario de estudio (clases teóricas) en los salones respectivos a los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión. La recolección de datos se realizó durante los meses de noviembre y diciembre 2012.

El instrumento elaborado se basó en el cuestionario MAPE – 3 (Motivación hacia el Aprendizaje o hacia la Ejecución) elaborado por Alonso Tapia en el año 2000. Se trata de un cuestionario construido para ser utilizado con estudiantes universitarios sobre los mismos presupuestos teóricos que el MAPE-2 (Alonso, Huertas & Montero, 1994). En su versión original consta de 124 ítems, distribuidos en siete indicadores agrupados en dimensiones.

La primera dimensión, denominada «Motivación Extrínseca», agrupa tres escalas: Miedo al fracaso, Deseo del éxito y su reconocimiento y Motivación por conseguir recompensas externas a la tarea.

La segunda dimensión, «Motivación por la tarea», corresponde a la Motivación intrínseca y agrupa tres escalas; las dos primeras son: motivación al aprendizaje y disposición al esfuerzo que influyen positivamente en las puntuaciones; y la tercera: evitación y rechazo de la tarea que influye negativamente. Esta escala es de autoreporte y administración colectiva, permite evaluar la disposición motivacional del estudiante.

El instrumento consta de tres partes que son: instrucciones, datos generales del informante y el contenido mismo. Para fines de este estudio se han hecho modificaciones al instrumento y algunos ítems han sido descartados, quedando finalmente 33 agrupados en 2 dimensiones sometidos a juicio de expertos y prueba piloto. (ANEXO A).

### **1. Motivación extrínseca:**

Grado en que los sujetos realizan una determinada acción ‘para’ satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. Los estudiantes con motivación extrínseca se caracterizan, en general, por esforzarse solo cuando está en juego algún tipo de evaluación, conllevan a una nota o calificación. Comprende:

1.1 Deseo del éxito público y su reconocimiento. Los estudiantes se mueven sobre todo en función de la posibilidad de tener éxito ante los demás y de que su éxito se les vaya a reconocer.

1.2 Deseo de conseguir recompensas externas a la tarea. Los estudiantes buscan la obtención de resultados positivos.

1.3 Miedo al Fracaso.



**2. Motivación intrínseca.** Grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Los estudiantes que trabajan principalmente con esta orientación se caracterizan por presentar no solo las características motivacionales a las que hacen referencia cada uno de los motivos específicos con los que se relacionan, sino por tener buena confianza en sí mismos: se sienten capaces de afrontar con éxito las tareas y su forma de regular el aprendizaje y de controlar sus emociones tiende a ser positiva. Esta orientación se sustenta en las siguientes motivaciones específicas:

2.1 Motivación por el aprendizaje. Los estudiantes buscan aprender y disfrutan cuando experimentan que lo consiguen, que progresan y se sienten competentes, lo que implica una mejora de sus expectativas de autoeficacia y de su autoconcepto, con independencia de las consecuencias externas al propio aprendizaje.

2.2 Disposición al esfuerzo. Los estudiantes que puntúan alto tienden a esforzarse de modo sistemático ante las tareas de aprendizaje. La disposición al esfuerzo es uno de los factores que más positivamente se relacionan con el rendimiento.

2.3. Evitación y rechazo a la tarea. Esta escala se relaciona negativamente con la motivación intrínseca. Los estudiantes con altas puntuaciones en esta área evitan el trabajo porque consideran que lo que se les propone que hagan o que aprendan no tiene ninguna utilidad y, por tanto, que no merece la pena esforzarse.

Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala de Likert de cinco puntos en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos. A los ítems positivos se les ha asignado la siguiente puntuación: Totalmente de acuerdo(5), de acuerdo(4), indeciso(3), desacuerdo(2), totalmente desacuerdo(1).y para los ítems negativos: Totalmente de acuerdo(1), de acuerdo(2), indeciso(3), desacuerdo(4), totalmente desacuerdo(5).

Para la obtención de los puntajes se realizó una sumatoria de ítems positivos y negativos, conservando el signo (+) o (-) de los puntajes. La ubicación de los puntajes es alta, media y baja en relación al grado de motivación intrínseca y extrínseca.

Para la estimación del rendimiento académico se solicitó a la dirección de la Escuela Profesional de Enfermería el promedio de las calificaciones al término del ciclo de cada uno de los estudiantes evaluados. El promedio estuvo constituido por la sumatoria de las calificaciones obtenidas en las asignaturas del semestre 2012 – II. (ANEXO B)

### **3.6 Validez y confiabilidad del instrumento**

Para dar validez al contenido del instrumento, se realizó el juicio de expertos donde participaron 8 Jueces participando especialistas en docencia, enfermería e investigación entre los que se puede mencionar al: Dr. Julio Cabello, Mg. Angela Zegarra, Mg. Joelma Vaquez, Dra. Maria Luz Mamani, Mg. Violeta Chuquispuma. Los puntajes fueron trabajados con la prueba binomial, buscando que el error de significancia no supere los valores establecidos para P menor a 0.05 para que el instrumento sea válido. (ANEXO D) Según las sugerencias se realizaron los reajustes, reformulando algunas preguntas. Para la confiabilidad se usó una prueba piloto en 10 estudiantes de cuarto año elegidos al azar, que no fueron parte de la muestra pero al igual que los estudiantes de tercer año y quinto año se encontraban cursando asignaturas profesionales con prácticas clínicas y comunitarias. No existieron criterios de exclusión, pues el objeto era evaluar la variable de interés. La confiabilidad se determinó por el coeficiente de Alpha de Crombach, siendo 0.88 (ANEXO E) y el análisis factorial (ANEXO F).

Se aplicó el principio bioético de autonomía y el de beneficencia, y se conservó el anonimato de los encuestados.

## **IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados**

Para el procesamiento de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17, el cual es un software que se utiliza para cálculos estadísticos complejos. Y se aplicó el programa Excel, de office 2000 que permite manejar hojas de cálculo. Para la presentación de datos se utilizaron cuadros y figuras, los cuales permiten visualizar mejor la información de forma cuantitativa, además facilitan la descripción de los resultados, el análisis y síntesis de estos. Para la interpretación de los datos se usó la base teórica, la cual fue comparada con la realidad mediante el análisis intelectual cognitivo. Se utilizaron la estadística descriptiva: La media, la moda, el promedio, la varianza y desviación así como la estadística inferencial.

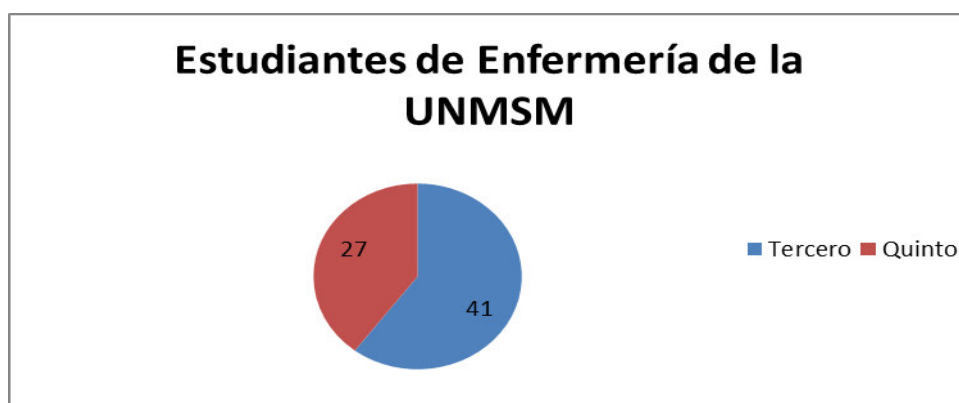
### **4.2 Prueba de hipótesis**

Para poder establecer la significancia estadística de la validez de la H1 se realizó la prueba estadística del Chi-cuadrado para un nivel de significancia de 95% y un valor p mínimo de 0,05. El uso del Chi-Cuadrado se debe a que las variables grado de motivación y nivel de rendimiento académico son cualitativas con enfoque de investigación cuantitativa. Además el análisis se ha realizado separando de las unidades muestrales en clases estadísticas media y alta.

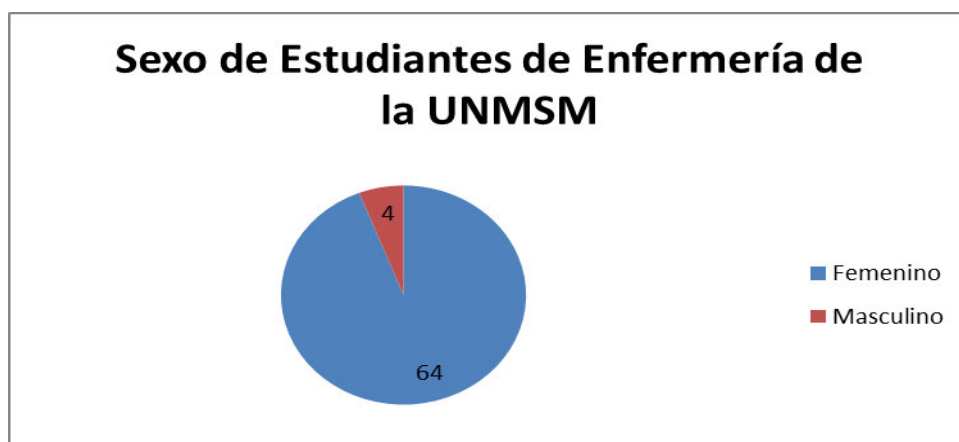
### 4.3 Presentación de resultados

#### 4.3.1 Datos generales

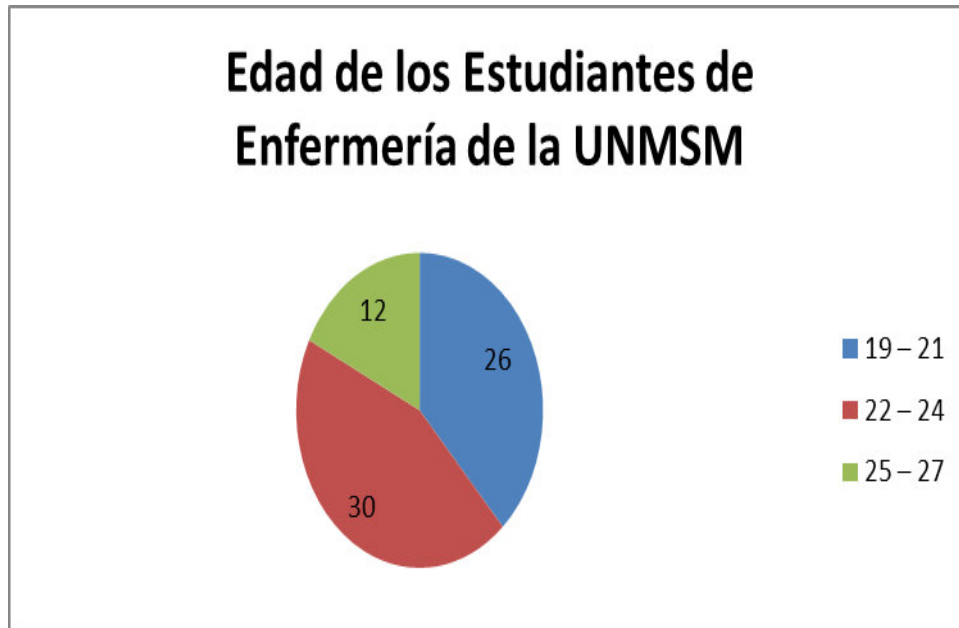
Respecto a los datos generales se tiene que del 100% (68) de estudiantes encuestados, el 69% son de tercer año y 31% de quinto año. Las edades del grupo fluctuaron entre 20 a 27 años, de los cuales fueron 84% mujeres (64) y 6% varones (4), todos solteros, 3% de los encuestados tienen hijos y 5% de encuestados además de estudiar también trabajan.



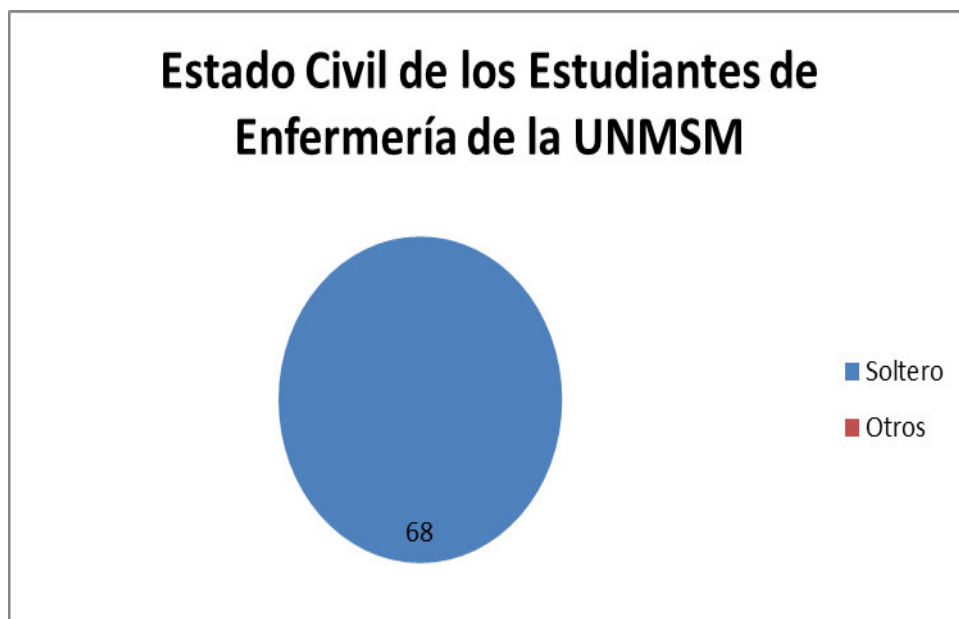
**FIGURA 1.** Año de estudios de los estudiantes de enfermería de la UNMSM. 2012.



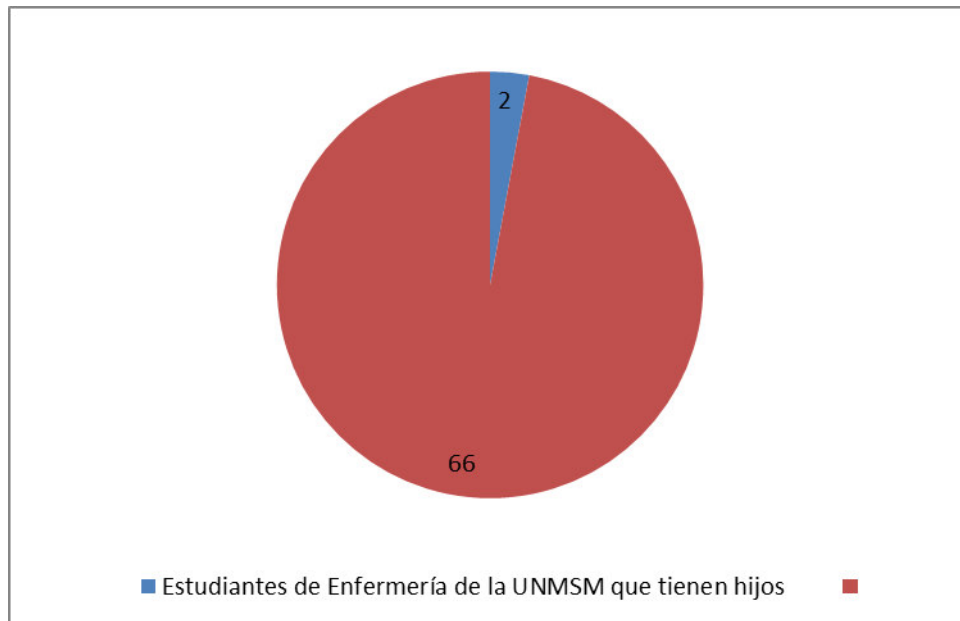
**FIGURA 2.** Sexo de los estudiantes de enfermería de la UNMSM. 2012.



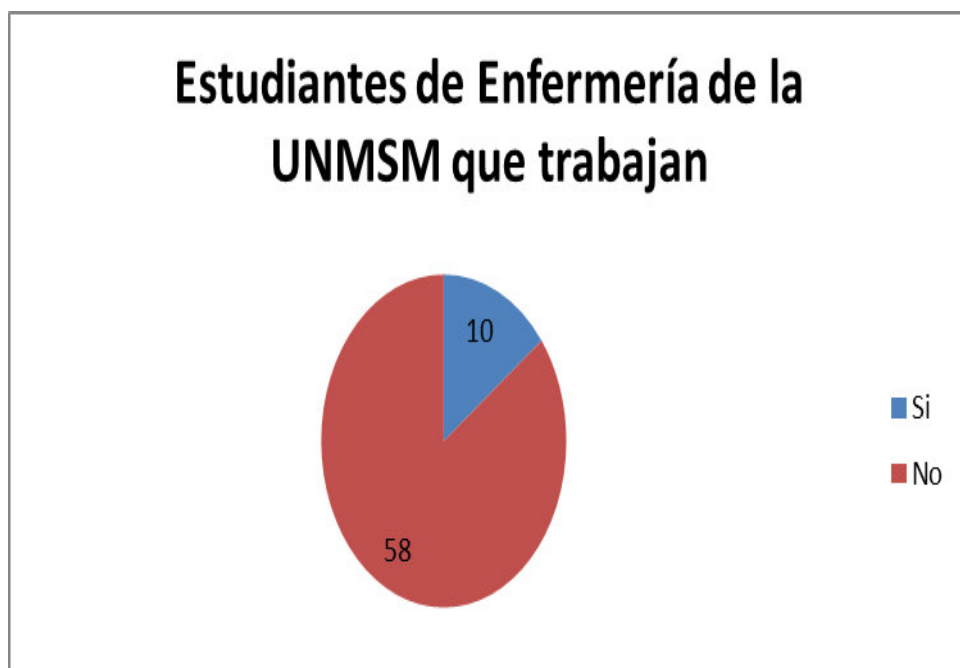
**FIGURA 3.** Edad de los estudiantes de enfermería de la UNMSM. 2012.



**FIGURA 4.** Estado civil de los estudiantes de enfermería de la UNMSM. 2012.



**FIGURA 5. Estudiantes de enfermería de la UNMSM con hijos. 2012.**



**FIGURA 6. Estudiantes de enfermería de la UNMSM que trabajan. 2012.**

### 4.3.2 Datos específicos

**CUADRO 1. Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del III año de la UNMSM. 2012.**

III AÑO	GRADO DE MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE				
	Medio	%	Alto	%	TOTAL
RENDIMIENTO ACADÉMICO(NOTAS)					
11 a 12	2	50.0	3	8.1	5
12.1 a 14	1	25.0	12	32.4	13
14.1 a 16	1	25.0	22	59.5	23
Total	4	100.0	37	100.0	41

*Fuente.* Encuesta aplicada a estudiantes de enfermería

$.X^2 = 6.02$ , g.l. 2;  $p = 0.049$

En el Cuadro 1 se puede observar que en un total de 41 estudiantes encuestados de tercer año el 90% (37) tiene un alto grado de motivación por el aprendizaje, lo que se relaciona directamente con los puntajes obtenidos en el rendimiento académico.

Estos datos indican que los estudiantes del III año que tienen mayor grado de motivación, presentan mejores calificaciones en las asignaturas de: Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, Filosofía y epistemología, Enfermería en la Salud del Niño y del Adolescente, Epistemología, a diferencia de los estudiantes con bajo grado de motivación, quienes reflejan menores puntajes en el rendimiento académico, teniendo este grupo de estudiantes como moda la calificación de 14 y como mediana el puntaje de 14,28 (ANEXO G) estos resultados son confiables por presentar un nivel de confianza significativo ( $p = 0.049$ ). Se observa que la relación es directa y positiva, al aumentar el valor de la variable independiente también aumentará el valor de la variable dependiente. De esta manera se estaría aceptando la hipótesis planteada del presente estudio la cual menciona que “A mayor grado de motivación, el estudiante tendrá mayor rendimiento académico”

Este resultado es similar al obtenido por Aby Thornberry en el año 2003 quien realizó un estudio titulado “Relación entre la motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de colegios limeños de diferente gestión” Lima, Perú.

Dentro de las principales conclusiones destaca: “Existe relación significativa entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico.” (Thornberry, 2003) Al respecto la teoría señala que la motivación es el impulso que nos mueve a obrar o realizar determinada actividad. Diversos estudios han mostrado que las personas con alta motivación presentan una serie de características que favorecen el rendimiento académico. Barbera y Molero (1996) resumen lo siguiente: Se plantean metas realistas a largo plazo, perciben sus metas como instrumentales para su éxito futuro, son perseverantes e innovadores, buscan retroinformarse sobre su desempeño, analizan sus resultados de manera positiva, son responsables de sus acciones, presentan una activación ante tareas con estándares de excelencia.

De lo anteriormente expuesto, se deriva que, la motivación tiene una importante influencia en el rendimiento académico, pero además se deben considerar otros aspectos que también influyen como las experiencias familiares, académicas y sociales, sin olvidar la importancia de la motivación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje guiado por el docente y protagonizado por el estudiante.



**CUADRO 2. Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería del V año de la UNMSM. 2012.**

V AÑO	GRADO DE MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE				
RENDIMIENTO ACADÉMICO(NOTAS)	Media	%	Alta	%	TOTAL
14	1	11.1	2	11.1	3
15	4	44.4	6	33.3	10
16	3	33.3	7	38.9	10
17	1	11.1	3	16.7	4
Total	9	100.0	18	100.0	27

*Fuente.* Encuesta aplicada a estudiantes de enfermería

$$X^2 = 3.75, \text{ g.l.} = 3; p = 0.945$$

En el Cuadro 2 se puede observar que de un total de 27 alumnos encuestados de quinto año el 67% (18) tiene un alto grado de motivación por el aprendizaje, pero esto no se relaciona directamente con los puntajes obtenidos en el rendimiento académico. Los estudiantes presentan puntajes altos en el rendimiento académico en su calificación de Internado teniendo como Moda la calificación de 15 y como mediana el puntaje de 16 (ANEXO G), sin embargo, no existe relación significativa con el grado de motivación. ( $p = 0.945$ ).

Este resultado es similar al obtenido por J. Reynaldo Martínez y Ferrán Galán en el año 2000 que realizaron un estudio titulado “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios” Universidad de Barcelona – España, usaron como instrumento el cuestionario de autoreporte de estrategias de aprendizaje y motivación (MSQL) aplicado a 182 estudiantes del primer curso de pedagogía concluyendo que: “No se evidencia relación significativa entre las subescalas que miden las creencias del sujeto sobre su actuación estratégica, su motivación y el resultado final de la asignatura”

El Rendimiento académico es resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos.

Se puede tener buena capacidad intelectual, buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado. Esto puede ser debido a: Poco estudio, estudio sin método, problemas personales y no depende solo de la motivación.

Alonso Tapia (2001) señala que un objetivo central de las instituciones universitarias debe ser conseguir que todos los estudiantes estudien no buscando aprobar sino interesándose por conseguir la comprensión y el dominio práctico de los principios, estrategias y procedimientos que se desea que aprendan. Esto cobra más importancia en este grupo de estudiantes que se encuentran cursando el último año de su formación profesional, que si bien tienen alta motivación intrínseca esto no siempre lo reflejan en la obtención de mejores calificaciones.

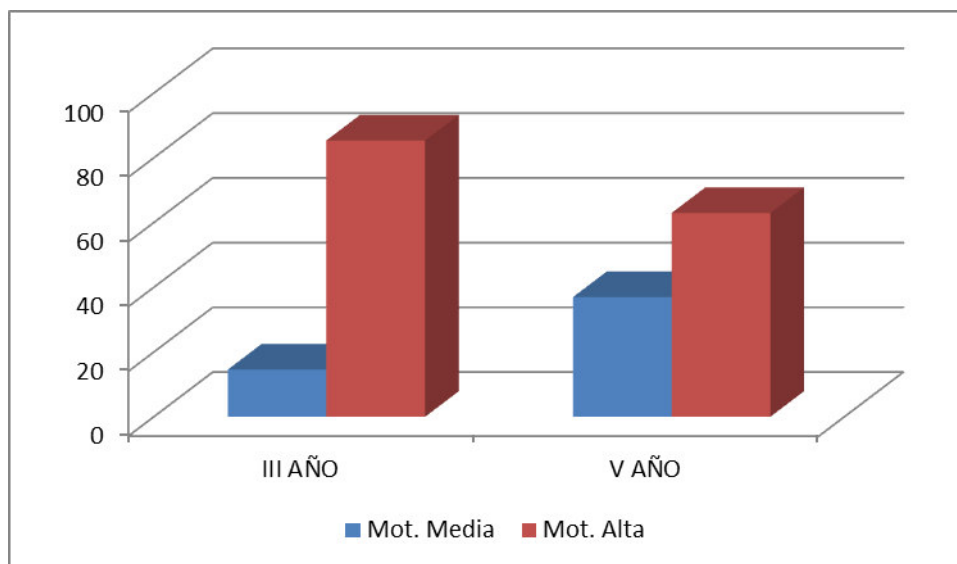
De lo anteriormente expuesto, se deduce que influyen diversos factores en el rendimiento académico, y pueden depender mucho de las características del grupo, al tratarse de quinto año (internado) influyen además de factores personales y académicos, factores del proceso evaluativo probablemente en el que se hace mayor énfasis en la evaluación práctica, habilidades, destrezas y actitudes que pruebas de contenido netamente teórico, eso se refleja en los promedios finales con mejor puntaje a diferencia del tercer año.

**CUADRO 3. Grado de motivación intrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.**

M. INTRINSECA	Puntuación	III AÑO	%	V AÑO	%	TOTAL
Baja	18 a 41	0	0.0	0	0.0	0
Media	42 a 65	6	14.6	10	37.0	16
Alta	66 a 90	35	85.4	17	63.0	52
Total	165	41	100.0	27	100.0	68

*Fuente.* Encuesta aplicada a estudiantes de enfermería

$$X^2 = 4.54, \text{ g.l.} = 1; p = 0.033$$



**FIGURA 7. Grado de motivación intrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.**

En el Cuadro 3 se puede observar que de un total de 41 alumnos encuestados de tercer año el 85% (35) tiene un alto grado de motivación intrínseca por el aprendizaje, y de un total de 27 alumnos de quinto año el 63% (17) tiene alto grado de motivación intrínseca por el aprendizaje. Tal como se refleja en la figura 7 el grado de motivación intrínseca por el aprendizaje es alto en ambos grupos.

Este resultado es similar al obtenido por Carmen Mas Tous y Magdalena Medina Amorós en el año 2007 en su estudio “Motivaciones para el estudio en Universitarios” Universidad de las Islas Baleares - España. Quienes concluyen que: “Los estudiantes con mejores calificaciones presentan un perfil motivacional de tipo más intrínseco y orientado al logro, además de presentar mejores expectativas” (Tous, 2007)

Según la literatura, Brophy, (1998), define la motivación para aprender como “una red de razonamientos, valores, habilidades y disposiciones que permiten al estudiante entender lo que significa comprometerse en actividades científicas con la intención de lograr sus metas de aprendizaje y al mismo tiempo estar consciente de las estrategias que usa para lograrlo”. La motivación para aprender comprende la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca procede del propio sujeto, está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Ryan y Deci (2000) encontraron que aquellos estudiantes cuya conducta se regula internamente tienen más interés, más confianza y mayor persistencia, usan un nivel de aprendizaje de estrategias más profundo y obtienen un mejor desempeño académico, enfrentan el aprendizaje movido por la adquisición o construcción de conocimientos, profundizan, exploran, asimilan, relacionan y estructuran; el interés por el tema persiste e incluso aumenta, aun cuando cesa la actividad del control o examen, gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva. Es así que el 79% de los encuestados están de acuerdo en escoger las tareas de las asignaturas en las cuales puedan aprender, aún si ello no les garantiza una buena calificación.

Pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand, 1992). La motivación intrínseca hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985) y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta al aprender cosas nuevas, al explorar mientras se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. El 93% de encuestados está muy interesado en el contenido de los cursos y están totalmente de acuerdo que lo más satisfactorio es tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible.

Lepper (1988) menciona la importancia del maestro como “agente activo de socialización, capaz de estimular la motivación del estudiante para aprender”. Sin embargo, el maestro es quien en muchas ocasiones desmotiva al alumno a no “aprender a aprender” debido a métodos tradicionales de enseñanza. Del mismo modo, le corresponde al alumno participar y preguntar sin vergüenza o inseguridad, en vez de sentir timidez y no querer que el maestro le pregunte. Esto se refleja en el 63% de encuestados que respondieron estar de acuerdo en tratar de relacionarse con los profesores para aclarar sus dudas sobre algún tema.

El educador debe crear estrategias que faciliten la necesidad en el estudiante por alcanzar un determinado aprendizaje, ya que si el objeto de estudio es agradable e interesante para él, esto hará que aumente su necesidad, creando una fuerza interna consistente y fuerte en la que el individuo busca su propia gratificación personal. Es responsabilidad del profesor el conocer y utilizar los materiales tecnológicos que existen en la actualidad y que tiene a disposición para impartir lecciones, así una forma de motivar a los estudiantes, es utilizar estrategias modernas. Es así que el 96% de los encuestados están de acuerdo y prefieren que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad. El estudiante universitario, busca aprender y se interesa en ello si tiene clara la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos que están en juego, esto se refleja en el 80% de estudiantes que mencionan esforzarse en sus estudios todo lo que pueden, y el 72% refieren que lo que más les motiva a estudiar es aprender y no el sacar buenas notas.

Csikszentmihalyi (1975) incorpora la noción de flujo, como punto de encuentro entre el nivel de dificultad de la tarea, característico de una actividad, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. Aquí, la activación no depende solo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre esta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación. Cuando los retos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad. Si, por el contrario, las habilidades superan con creces los retos, el individuo se mostrará aburrido, poco motivado.

Los estudios de Berlyne (1960), inciden en las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad que poseen determinadas actividades determinantes del interés motivacional. McRobbie y Tobin (1997) argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión, tal como lo refleja el 60% de encuestados estar de acuerdo que aunque no les asignen tareas para casa, les gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar. Kruglanski (1996), señala que “cuando se está comprometido con la tarea como tal se busca dominar el conocimiento, se aprende en las oportunidades que se presentan; el aprendizaje es libre, placentero y se convierte en un atributo endógeno”.

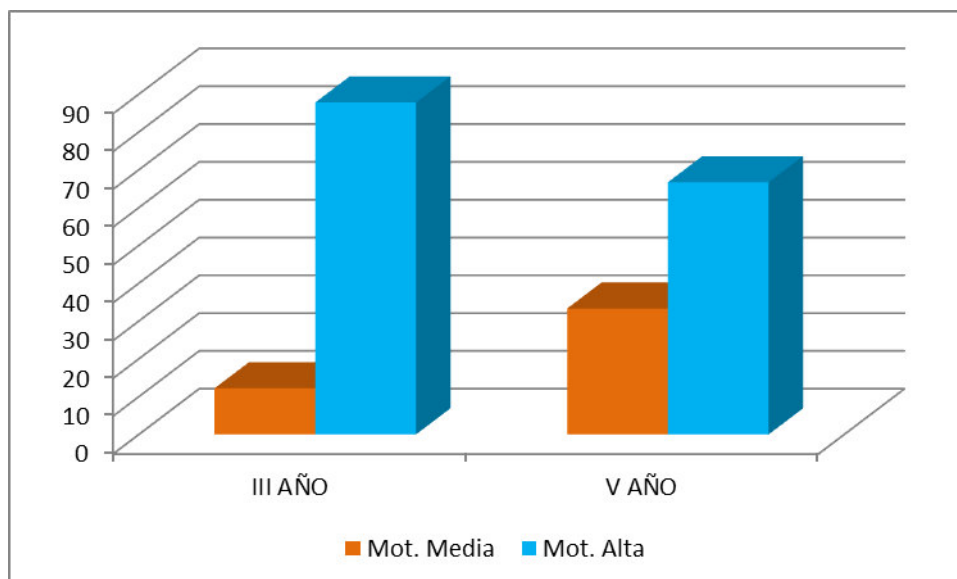
Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación de la actividad (Vallerand, 1992) como lo muestra el 75% de encuestados refiriendo estar de acuerdo que estudiar es algo que siempre hacen con gusto.

**CUADRO 4. Grado de motivación extrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.**

M. EXTRINSECA	Puntuación	III AÑO	%	V AÑO	%	TOTAL
Baja	15 a 34	0	0.0	0	0.0	0
Media	35 a 54	5	12.2	9	33.3	14
Alta	55 a 75	36	87.8	18	66.7	54
Total	165	41	100.0	27	100.0	68

*Fuente.* Encuesta aplicada a estudiantes de enfermería

$$X^2 = 4.44, \text{ g.l.} = 1; p = 0.035$$



**FIGURA 8. Grado de motivación extrínseca por el aprendizaje, en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.**

En el Cuadro 4 se puede observar que de un total de 41 estudiantes encuestados de tercer año el 88% (36) tiene un alto grado de motivación extrínseca por el aprendizaje, y de un total de 27 estudiantes de quinto año el 67% (18) tiene alto grado de motivación extrínseca por el aprendizaje. Tal como se refleja en la Figura 8 el grado de motivación extrínseca por el aprendizaje es alto en ambos grupos.

Al respecto la teoría señala que en la motivación extrínseca, los incentivos son exteriores a la tarea de aprendizaje, y la recompensa no es el propio conocimiento, sino el resultado de demostrar o lograr un nivel o reconocimiento normativo.

Los motivos extrínsecos impulsan a estudiar como una manera de obtener buenas notas, ser valorado socialmente, recibir la aprobación, ocupar un buen lugar en el grupo y en el medio social. Como lo refleja el 73% de encuestados que estudian para demostrar a los demás que pueden tener éxito, además el 90% refieren que pueden lograr las mejores calificaciones en este ciclo y superar a sus compañeros y el 59% respondió que les gusta destacar entre sus compañeros y ser el mejor.

La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. Ligado a menudo al hecho de la evaluación, la actividad académica cobra significado favorable en la medida en que los resultados contribuyen a preservar o aumentar la autoestima, y significado desfavorable en caso contrario. No obstante, el hecho de que los estudiantes afronten su trabajo académico atendiendo sobre todo a la posibilidad mencionada tiende a inhibir actividades como preguntar, participar, etc., que podrían contribuir a facilitar el aprendizaje, así como a inducir la adopción de estrategias que garanticen su consecución en vez de otras que podrían facilitar un aprendizaje significativo. Este efecto se produce cuanto mayor es el miedo a fracasar, y lleva a los estudiantes a evitar situaciones de aprendizaje (Alonso, 1992).

Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados. Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas de forma directa con los resultados de las tareas como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.



**CUADRO 5. Rendimiento académico en estudiantes de enfermería del III y V año de la UNMSM. 2012.**

RENDIMIENTO ACADÉMICO	Puntuación	III AÑO	%	V AÑO	%	TOTAL
Bajo	0 – 10	0	0	0	0	0
Medio	11 – 14	18	43.9	3	11.1	21
Alto	14.1 – 20	23	56.1	24	88.9	47
Total	0 – 20	41	100.0	27	100.0	68

*Fuente.* Encuesta aplicada a estudiantes de enfermería

En el Cuadro 5 se puede observar que de un total de 41 alumnos encuestados de tercer año el 56% (23) tiene un alto grado de rendimiento académico, de un total de 27 alumnos de quinto año el 89% (24) tiene alto grado de rendimiento académico.

En el tercer año el rendimiento académico por curso fue: Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría 14.9, Filosofía y Epistemología 13.3, Enfermería en la Salud del Niño y del Adolescente 13.5, Epidemiología 15 y curso electivo 14.7; por otra parte el rendimiento académico durante el internado fue de 15.5. Alvarado Flores Venny Del Rocío en el año 2009 realizó un estudio titulado: “Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” Dentro de las conclusiones destacan: “El factor personal que influye en el rendimiento académico es el clima emocional familiar, seguido tenemos, a la vocación, el autoconcepto académico, fuerza motivadora, forma de ser, pensar y actuar, y ansiedad ante los exámenes. En cuanto al factor académico la relación profesor-estudiante es básica, le siguen el método de enseñanza, el plan de estudios y el horario de clases.” (Alvarado, 2009) Este estudio permitió conocer diversos factores que influyen en el Rendimiento dentro de los cuales mencionan la fuerza motivadora. Barbera y Molero (1996) señalan que las personas con alta motivación presentan características que favorecen el rendimiento académico.

El rendimiento académico es el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el estudiante. Se expresa en una calificación cuantitativa y cualitativa, una nota, que si es consistente y valida será el reflejo de un determinado aprendizaje o de logro de unos objetivos preestablecidos.

## CONCLUSIONES

- Existe relación significativa entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de tercer año, por lo que se acepta la hipótesis  $H_1$ .
- No existe relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de V año, por lo que para este grupo de estudio se rechaza la hipótesis.
- El grado de motivación intrínseca en los estudiantes es alto, ya que la mayoría manifestaron interés y satisfacción por los estudios y los contenidos de las asignaturas; realizar las tareas; aprender más que obtener buenas notas y tratar de relacionarse con los docentes para aclarar dudas. Esto no siempre determinará más altas calificaciones, pero sí favorece un mayor compromiso con las actividades académicas y del proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes tienen un alto grado de motivación extrínseca, lo que se manifiesta en los deseos de superación, conseguir buenas calificaciones y esforzarse por superar a sus compañeros. Situación que promueve la participación del estudiante pero que debe ser canalizada correctamente para buscar un estilo de aprendizaje profundo y no superficial.
- El nivel de rendimiento académico es alto en estudiantes de tercer y quinto año de enfermería, ya que la mayoría obtuvo notas mayores a 14.

## RECOMENDACIONES

- Realizar estudios Mixtos cuali-cuantitativos para profundizar sobre aquellos aspectos que influyen en las motivaciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, además conocer de qué manera el rendimiento académico afecta las motivaciones de los estudiantes.
- Realizar estudios comparativos entre universidades nacionales y privadas para valorar el comportamiento de las variables.
- Se recomienda a las entidades formadoras socializar los resultados obtenidos con las autoridades, docentes y estudiantes y así puedan considerar los tipos de motivación, intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes y fortalecer la calidad educativa variando los materiales educativos para presentar información, usando los procedimientos adecuados de evaluación, entre otros.
- Se recomienda a los docentes de enfermería fomentar la motivación tanto intrínseca como extrínseca, dado que enfermería es una de las carreras que requiere de mayor concentración y dedicación por parte del estudiante, por lo que es indispensable que este último se encuentre adecuadamente motivado a lo largo de su proceso de aprendizaje, para así obtener los más óptimos y gratificantes resultados. Una de las estrategias que se recomiendan para el seguimiento en el proceso enseñanza – aprendizaje; mejor comprensión y apoyo en el proceso de formación de los estudiantes son las tutorías que actualmente se vienen desarrollando en la Escuela Académico Profesional de Enfermería.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, CR: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Alfonso, S. (1994). *Estudio analítico del rendimiento estudiantil a través del cumplimiento de los planes de evaluación por parte de los docentes del IUT José A.*
- Anzoátegui (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos26/habitos-estudio/habitos-estudio2.shtml>.
- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- Alonso, J. (1992-a). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso, J., Huertas, J., & Montero, I. (1994). Evaluación de la motivación en sujetos adultos. In *Comunicación presentada al IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela. España.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona, España: Edebé.
- Alonso, J. (2000). *Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios. In *Didáctica universitaria* (pp. 79-112). La Muralla.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos, 209-242.
- Alvarado, V. (2009). *Factores que influyen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/539>
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cuantitativa*. Valencia, Venezuela: Cerimed.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Anaya-Durand, A. & Anaya-Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*, Tecnología, Ciencia, Educación, vol. 25, núm.1, pp. 5-14.
- Angulo, J. (2008) Relación de la motivación y satisfacción de la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la facultad de Educación de la de la UNMSM. *Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2383>*
- Aranda, D. (1998). *La educación en la sociedad de la información*. II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Atkinson, E. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid:Narcea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, 200, 239.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A., Caprara, G. , Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self- regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child development*, 74(3), 769-782.
- Barberá, E., & Molero, C. (1996). Motivación social. *Psicología de la motivación*, 163-194.
- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York, NY, US: McGraw-Hill Book Company.
- Boggiano, A., & Pittman, T. (Eds.). (1992). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge University Press.

- Bong, M., & Clark, R.(1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34(3), 139-153.
- Bosworth, H., & Murray, M. (1983). Locus of control and achievement motivation in dyslexic children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 4(4), 253-256.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 45(2), 40-48.
- Brophy, J. (1998). *Expectations in the classroom* (Vol. 7). Jai Press.
- Bueno, J. (1995). Motivación y aprendizaje. *Psicología de la educación*, 115-136.
- Bueno, J. (1998). La motivación educativa. *Menores en desamparo y conflicto social. Estrategias de intervención*, 243-270.
- Burns, R. (1990). El autoconcepto: Teoría, medición, desarrollo y comportamiento [Self-concept: Theory, measurement, development and behavior]. *Bilbao, Spain: EGA (Editorial Grupo Arrien)*.
- Carpio, A. (1975). *Hábitos de estudio, rendimiento escolar y funcionamiento intelectual* (Doctoral dissertation, Tesis de Bachiller en Psicología. UNMSM).
- Carpio, M. (1999). Factores asociados al Rendimiento académico en la educación primaria. Disponible: [www.rie.es/inicio/investigaciones/jornadas/c17.html](http://www.rie.es/inicio/investigaciones/jornadas/c17.html)
- Carrasco, J.(1985). *La recuperación educativa*. España: Editorial Anaya.
- Castejón, J., & Pérez, A. (1998). Un modelo casual-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 50(2), 171-185.
- Centeno, R. (2017). La motivación y el estilo de aprendizaje reflexivo-crítico en la Universidad Nacional de Ingeniería. *Revista Científica TECNIA*, 24(1), 53-73.
- Chadwick, B. (1984). *Teorías del aprendizaje para el docente universitario*. Santiago de Chile: Editorial Tecla. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/741/74107212.pdf>
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del talento humano*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Churchill, S. (1980). *El modelo peruano de innovación: La reforma de la educación básica*. Unesco.
- Coll, C., & Sole Y. (1990) La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza. *Trabajo de grado de especialización. Universidad de Valencia*.

- Colmenares, M. & Delgado, F. (2010). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS*, 5(3), 179-191.
- Cordova, D., & Lepper, M. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of educational psychology*, 88(4), 715.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The psychology of Happiness*. London: Rider.
- De la Orden, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto. *Revista de investigación educativa, RIE*, 3(6), 271-283.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. *Research on motivation in education*, 1(7), 275-310. Nueva York, Academic Press.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E., Vallerand, R. , Pelletier, L., & Ryan, R.(1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, & Ryan, R. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 107-116.
- Dunlap, K. (1919). Are there any instincts?. *The Journal of Abnormal Psychology*, 14(5), 307.
- Dweck, C., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 4, 643-691.
- Elton, L. (1996). Strategies to enhance student motivation: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 21(1), 57-68.
- Figuroa, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Fuentes, S., & Romero, G. (2002). Rendimiento académico a nivel universitario. *Caracas: Universidad Central de Venezuela*.
- García , F., & Doménech , F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.

- García, O., & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Editado en la Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- García, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications, 127153*, 433-452.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers
- Gazzola, A. , & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. IESALC.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual review of sociology*, 8(1), 1-33.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Pirámide.
- González, M., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. *Pamplona: Eunsa*, 786.
- González, P. (2000). *Análisis del Rendimiento Estudiantil de la Universidad de los Andes*. Instituto de Estadística Aplicada y Computación de la ULA. Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- González R., Valle, A., Núñez, J., & González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1).
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.
- Herán, A., & Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemática en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile. Cpeip, 12.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición Editorial Mc Graw HII.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1993). The motivation to work (New ed.). *New Brunswick, New Jersey: Transaction*.



- Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Huertas, J. (1997). Motivación. *Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Hunt, J. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 13, pp. 189-282). University of Nebraska Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). *Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations*. *Research on motivation in education*, 2, 249-286. Florida, Academic Press.
- Jones, M. (1955). Introduction. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 7-10). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós
- Kelly, G. (2003). *The psychology of personal constructs: Volume two: Clinical diagnosis and psychotherapy*. Routledge.
- Kruglanski, A. (1996). Goals as knowledge structures. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 599-618). New York, NY, US: Guilford Press.
- Leeper, M. & Keavney, M. & Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's meta-analysis. *Review of educational research*, 66(1), 5-32.
- Lepper, M. & Henderlong, J. (2000). Turning play into work and work into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. London: Academic Press.
- Maquilón, J. & Sánchez H. (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1).
- Marco, A (1966). *El rendimiento escolar*. España: Vida Escolar.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2002): *Evaluación de la Educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA, Madrid: SM.
- Marcos, F. (2007). *Desarrollo, Afectivo y Valorativo*. Lima: Editorial Tarea Gráfica Educativa
- Márquez, R. (2005). *Hacia un diagnóstico integral del rendimiento académico en el primer año universitario*. Valera, Trujillo: UNESR.

- Martínez, R. & Ferràn, G. (2000) *Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en alumnos universitarios*. Universidad de Barcelona – España.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R., & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Century psychology series. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- McRobbie, C., & Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193-208.
- Montero, E., & Villalobos, J. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Oxford, England: Oxford Univ. Press.
- Narváez, E. (2001). *Estudio teórico del rendimiento estudiantil en estadística*. Caracas: UCV.
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana.
- Nuñez, J., & González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. In *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción* (pp. 53-72).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2004). *Human Development*. New York: Mc Graw-Hills Companies.
- Pardo, A., & Alonso-Tapia, J. (1990). Motivar en el aula. *Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid*. Cantoblanco. Madrid.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pelletier, L., Dion, S., Tuson, K., & Green- Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.
- Pérez P., (2003). *Factores que condicionan el Rendimiento Académico en la Carrera de Educación (Biología) en el NURR*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad “Rafael Urdaneta”, Maracaibo
- Pérez, R. (2008). *Estilos de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en estudiantes de Enfermería en la Universidad Alas Peruanas*. Lima, Perú.
- Pintrich, P., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7(371-402).
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students’ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.

- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107.
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom, en Pritchard, K. W. y McLaren Sawyer, R. (eds) *Handbook of college teaching: Theory and application*, Westport, CN: Greenwood Press.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Puche, I. (1999). *La cara oculta del rendimiento estudiantil*. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte.
- Raffini, J. (1993). *Winners without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation To Learn*. Allyn & Bacon, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194.
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. 3ed. Mc GrawHill, México.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1).
- Robbins, S. (1983). *Organization Theory: Structures, Designs, And Applications*, 3/e. Pearson Education India.
- Rodríguez, M. (2002). *Necesidad de logro, autoestima académica y rendimiento académico*. Mérida: CIP.
- Román Pérez, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Calidad en la educación*, (38), 147-179.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual ability. *New York, NY: Holt, Rinehart and Winston*.
- Rosselló, J. (1995). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: UIB.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sánchez de Gallardo, M., & Pirela de Faría, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 158-172.
- Santrock, J. (2009). *Psicología educacional*. AMGH Editora.
- Smith, R. (1988). *Learning how to learn*, Milton Keynes, UK.

- Thornberry, G. (2003) Relación entre la motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (6),197-216
- Tous, C. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17.
- Vallerand, R., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated?. *Motivation and emotion*, 27(4), 273-299.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation metaphors, theories and research*. New York: Sage.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). What makes a person want to learn? Motivation in language learning. *Psychology for language teachers: A social constructionist approach*, 111-142.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.
- Woodworth, R. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

**ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO		Pág.
A.	Instrumento grado de motivación.....	1
B.	Instrumento rendimiento académico.....	5
C.	Libro de códigos.....	6
D.	Validez del instrumento.....	10
E.	Confiabilidad del instrumento.....	11
F.	Análisis factorial.....	12
G.	Estadísticos descriptivos.....	13



**ANEXO A: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS****PRESENTACIÓN:**

Buenos días, soy la Licenciada María Ysabel Casanova Rubio, me encuentro realizando un estudio de Investigación titulado “Relación entre el Grado de Motivación por el Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los Estudiantes de Enfermería de la UNMSM”. La información que usted brinde es de carácter confidencial. Se le pide que responda con la verdad. Muchas gracias por su participación.

Marque con un aspa (x) y complete datos donde corresponde:

**I) DATOS GENERALES:**

1. Código de Estudiante: .....

2. Año de Estudios:

Primer año       Segundo año       Tercer año       Cuarto año

3. Sexo:

Hombre                       Mujer

4. Edad: \_\_\_\_\_ años

5. Estado Civil:

Soltero(a)                       Casado(a)                       Divorciado

Conviviente                       Viudo

6. ¿Tiene hijos?

Si                       No

7. ¿Actualmente trabaja?

Si                       No

**II) DATOS ESPECÍFICOS:**



A continuación, se le presentará una serie de enunciados, para lo cual se le pide que conteste a cada uno de ellos, marcando con un aspa(X).

TOTALMENTE DE ACUERDO (TD)  
 DEACUERDO (D)  
 INDECISO (I)  
 DESACUERDO (DS)  
 TOTALMENTE DESACUERDO (TDS)

Ejemplo:

N°	CONTENIDO	TD	D	I	DS	TDS
1.	Me siento capaz de comunicarme con todos		x			

El ejemplo indica que usted está de acuerdo en sentirse capaz de comunicarse con todos.

Marque el casillero correspondiente:

N°	CONTENIDO	TD	D	I	DS	TDS
1	Los estudios me permitirán mejorar mi situación actual.					
2	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda para el futuro.					
3	Me gusta leer textos que amplíen los temas de las asignaturas.					
4	Me gusta participar activamente en las clases para ser reconocido por mis docentes y compañeros.					
5	Estudio para demostrar a los demás que puedo tener éxito.					
6	Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo primero.					
7	No sé bien porqué vengo a estudiar, sinceramente no me importa.					
8	Lo más importante para mí es mejorar mi promedio general y conseguir buenas calificaciones.					

9	Cuando inicio una tarea tengo miedo de equivocarme.					
10	Prefiero que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten mi curiosidad.					
11	Puedo lograr las mejores calificaciones en este ciclo y superar a mis compañeros.					
12	Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo.					
13	Estoy muy interesado en los contenidos de los cursos.					
14	Me disgusta tener que realizar trabajos difíciles porque podría equivocarme.					
15	Lo más satisfactorio para mí es tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible.					
16	Trato de relacionarme con los profesores para aclarar mis dudas sobre algún tema.					
17	Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación.					
18	Lo más importante de estudiar es aprobar el ciclo.					
19	Me gusta hablar con otros compañeros de cursos superiores sobre las asignaturas y conocer sus experiencias.					
20	Me siento inseguro antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes.					
21	Aunque no me asignen tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.					
22	Tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo en la universidad.					
23	Estudiar es algo que siempre hago con gusto.					
24	Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.					
25	Yo estudio porque tengo que aprobar los cursos.					
26	Cuando estudio algo difícil, me cuesta mucho concentrarme y me desanimo.					
27	Por lo general, no me interesa lo que me enseñan, y ello hace que no estudie.					

28	Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.					
29	Estudiar me parece siempre muy aburrido.					
30	Quiero desempeñarme bien académicamente, porque es importante demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe, docentes u otros.					
31	Considerando la dificultad de los cursos, los docentes y mis habilidades tengo miedo de mi resultado final.					
32	La clases me cansan y me fatigan bastante					
33	Me gustaría dejar de estudiar.					

**ANEXO B****FORMATO DE ESCALA DE CALIFICACIÓN**

Año de estudios: .....

Código de Estudiante: .....

**Semestre 2012 - II**

<b>ASIGNATURAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>PROMEDIO FINAL</b>

$$\text{PROMEDIO FINAL} = \frac{\sum (\text{NOTA} \times \text{CREDITOS})}{\text{TOTAL CRÉDITOS}}$$

**ANEXO C****LIBRO DE CÓDIGOS****Datos Generales**

<b>CÓDIGO</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>PUNTAJE</b>
2. Año de Estudios	Tercer año	1
	Quinto año	2
3. Sexo	Hombre	1
	Mujer	2
4. Edad	19 – 21	1
	22 – 24	2
	25 – 27	3
5. Estado Civil	Soltero(a)	1
	Casado(a)	2
	Divorciado(a)	3
	Conviviente	4
	Viudo(a)	5
6. Hijos	Si	1
	No	2
7. Trabaja	Si	1
	No	2

**Datos Específicos**

N°	ITEM	+/-	DIMENSIÓN	TD	D	I	DS	TDS
1	Los estudios me permitirán mejorar mi situación socio-económica.	+	<b>Motivación Extrínseca</b>	45	20	2	1	0
2	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda para el futuro.	+		43	24	0	1	0
4	Me gusta participar activamente en las clases para ser reconocido por mis docentes y compañeros.	+		13	30	20	4	1
5	Estudio para demostrar a los demás que puedo tener éxito.	+		12	38	7	10	1
8	Lo más importante para mí es mejorar mi promedio general y conseguir buenas calificaciones.	+		11	29	16	9	3
9	Cuando inicio una tarea tengo miedo de equivocarme.	-		2	8	14	30	14
11	Puedo lograr las mejores calificaciones en este ciclo y superar a mis compañeros.	+		18	43	6	1	0
14	Me disgusta tener que realizar trabajos difíciles porque podría equivocarme.	-		0	0	3	47	18
18	Lo más importante de estudiar es aprobar el ciclo.	+		6	14	18	27	3
20	Me siento inseguro antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes.	-		0	0	18	24	26
24	Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.	+		7	34	17	8	2
25	Yo estudio porque tengo que aprobar los cursos.	+		1	5	9	29	24
26	Cuando estudio algo difícil, me cuesta mucho concentrarme y me desanimo.	-		1	3	14	38	12
30	Quiero desempeñarme bien académicamente, porque es importante demostrar mi habilidad a mi familia,	+		17	32	9	8	2

	amigos, jefe, docentes u otros.								
<b>31</b>	Considerando la dificultad de los cursos, los docentes y mis habilidades tengo miedo de mi resultado final.	-		<b>0</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>43</b>	<b>13</b>	
<b>3</b>	Me gusta leer textos que amplíen los temas de las asignaturas.	+		26	33	8	1	0	
<b>6</b>	Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo primero.	+		6	19	23	18	2	
<b>7</b>	No sé bien porqué vengo a estudiar, sinceramente no me importa.	-		1	3	3	23	38	
<b>10</b>	Prefiero que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten mi curiosidad.	+		<b>32</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	
<b>12</b>	Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo.	+		<b>21</b>	<b>38</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	
<b>13</b>	Estoy muy interesado en los contenidos de los cursos.	+		<b>13</b>	<b>50</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
<b>15</b>	Lo más satisfactorio para mí es tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible.	+		<b>22</b>	<b>41</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
<b>16</b>	Trato de relacionarme con los profesores para aclarar mis dudas sobre algún tema.	+		<b>7</b>	<b>43</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	
<b>17</b>	Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación.	+		<b>9</b>	<b>45</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	
<b>19</b>	Me gusta hablar con otros compañeros de cursos superiores sobre las asignaturas y conocer sus experiencias.	+		<b>10</b>	<b>41</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	
<b>21</b>	Aunque no me asignen tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.	+		<b>6</b>	<b>35</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	
			<b>Motivación Intrínseca</b>						

<b>22</b>	Tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo en la universidad.	-		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>34</b>
<b>23</b>	Estudiar es algo que siempre hago con gusto.	+		<b>11</b>	<b>40</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>27</b>	Por lo general, no me interesa lo que me enseñan, y ello hace que no estudie.	-		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>26</b>
<b>28</b>	Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.	+		<b>17</b>	<b>32</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>29</b>	Estudiar me parece siempre muy aburrido.	-		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>30</b>	<b>20</b>
<b>32</b>	La clases me cansan y me fatigan bastante	-		<b>8</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>11</b>
<b>33</b>	Me gustaría dejar de estudiar.	-		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>34</b>





## ANEXO E

### ALPHA DE COMBRACH

Para determinar la confiabilidad del instrumento se procedió a realizar la prueba piloto a 10 estudiantes se midió con el coeficiente de confiabilidad de Alpha de Combrach cuya fórmula es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum S^2_i}{S_T^2} \right)$$

Donde:

K: Número de ítems

$S_i^2$ : Varianza de cada ítem

$S_T^2$ : Varianza del total de puntaje de los ítems

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,884	,878	33

La confiabilidad de la escala con el uso del coeficiente de Alpha de Combrach indicó que produce datos consistentes internamente. La consistencia interna de la escala con 33 ítems fue alta (alfa=0.88)

## ANEXO F

## ANÁLISIS FACTORIAL

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
item1	,836	,056	,342	,029	-,207	-,220	-,031
item2	,653	,447	,543	-,101	-,094	,028	,079
item3	,840	,291	,317	-,164	,072	-,131	,223
item4	,138	,735	-,131	-,025	-,479	-,115	,419
item5	,493	,459	,056	,121	-,176	,696	,047
item6	,746	-,105	-,328	-,018	,481	,119	,281
item7	,773	,391	-,117	-,131	,441	-,004	-,134
item8	-,534	-,028	,785	-,095	,172	,110	,078
item9	,485	,556	-,071	-,483	,166	-,348	-,181
item10	,073	,846	,420	-,257	,126	-,011	-,142
item11	,705	,391	,039	,525	-,093	-,103	-,131
item12	,655	,065	-,289	,548	-,273	-,016	-,205
item13	,887	-,439	,025	-,032	-,085	,080	,040
item14	-,131	,782	-,260	,354	,216	-,204	-,299
item15	-,064	,889	,318	,170	,082	,232	-,066
item16	-,509	,521	,017	,199	,131	-,010	,639
item17	-,195	,851	,134	,192	-,037	,389	-,137
item18	-,694	,162	,355	,318	,252	-,041	,186
item19	-,455	,467	-,131	-,410	-,197	,294	,071
item20	,463	,834	,114	-,089	-,096	-,072	-,112
item21	-,036	,383	-,829	,242	,104	,241	,166
item22	,876	,060	,032	,022	,243	,002	,404
item23	-,516	,382	,481	,365	,340	-,034	-,174
item24	,398	-,513	,149	,416	,489	,349	-,077
item25	,878	,139	-,361	,104	,130	,154	-,154
item26	-,151	,800	-,168	-,355	,326	-,268	,042
item27	,934	-,138	,030	-,177	-,056	-,131	-,109
item28	-,203	,691	-,238	-,188	-,576	,193	-,093
item29	,864	,101	-,289	-,322	,178	,128	,059
item30	,948	-,213	,220	-,010	,016	,020	,074
item31	-,253	,597	-,366	,452	,233	-,412	,103
item32	,435	-,090	,175	,529	-,521	-,341	,150
item33	,855	,064	,416	,209	-,079	,062	,065

7 componentes extraídos

## ANEXO G

## ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

## Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
--	--	---	--	--	--

## Estadísticos de resumen de los elementos

item1	116,70	168,456	,674	.	,875
item2	116,60	164,489	,804	.	,871
item3	117,10	164,989	,860	.	,871
item4	117,10	177,878	,473	.	,880
item5	117,10	172,322	,641	.	,876
item6	117,60	171,156	,485	.	,879
item7	117,10	159,656	,810	.	,870
item8	117,90	195,211	-,373	.	,895
item9	117,40	170,711	,602	.	,876
item10	116,60	172,933	,541	.	,878
item11	117,00	173,111	,801	.	,875
item12	116,90	178,989	,496	.	,880
item13	117,10	176,544	,373	.	,881
item14	116,90	180,322	,302	.	,882
item15	116,90	174,767	,489	.	,879
item16	117,10	187,433	-,057	.	,888
item17	116,80	180,400	,335	.	,882
item18	118,00	198,222	-,396	.	,900
item19	116,90	189,878	-,176	.	,890
item20	116,70	174,011	,835	.	,876
item21	117,10	185,211	,106	.	,885
item22	117,70	166,678	,747	.	,873
item23	116,90	188,322	-,116	.	,888
item24	116,90	185,433	,070	.	,885
item25	117,50	164,944	,690	.	,874
item26	116,80	181,289	,285	.	,883
item27	117,40	171,600	,565	.	,877
item28	116,70	184,456	,092	.	,886
item29	117,40	166,044	,642	.	,875
item30	117,20	170,622	,606	.	,876
item31	117,10	183,656	,113	.	,886
item32	118,40	178,489	,222	.	,886
item33	117,00	160,667	,732	.	,872

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,661	2,400	4,200	1,800	1,750	,174	33
Varianzas de los elementos	,809	,233	1,733	1,500	7,429	,163	33
Covarianzas inter-elementos	,152	-1,022	1,244	2,267	-1,217	,136	33
Correlaciones inter-elementos	,179	-,831	,952	1,782	-1,146	,169	33

#### Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
120,80	186,844	13,669	33

#### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
MOTEXTR	68	12	43	21.93	4.272
MOTINTR	68	39	90	73.01	7.356
N válido (según lista)	68				

III año	Nota promedio	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Motivación al Estudio
PROM	14.09	59.78	72.10	131.88
DS	1.08	5.66	7.35	10.85
MODA	14	58	72	128
MEDIANA	14.28	59	72	132
Vmax	16.07	80	88	156
Vmin	11.43	49	52	108

V año	Nota promedio	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Motivación al Estudio
PROM	15.56*	57.04	68.44	125.48
DS	0.87	6.62	9.92	15.60
MODA	15	57	74	132
MEDIANA	16.00	57	71	128
Vmax	17.00	70	87	155
Vmin	14.00	35	50	85