

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Enrique Guzmán y Valle**

**ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Expectativas de Autoeficacia Académica en relación a la Motivación  
en Estudiantes Universitarios**

Presentada por

**Eduardo Segundo MORENO OSORIO**

ASESOR

**Juan Zenón GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ**

**Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación  
con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa**

**Lima – Perú**

**2020**

**Expectativas de Autoeficacia Académica en relación a la Motivación  
en Estudiantes Universitarios**

Dedico mi tesis con todo mi amor y cariño a mi esposa Rubí Zevallos, por creer siempre en mí y por su apoyo incondicional. Aunque hemos pasado momentos difíciles, siempre ha estado brindándome su amor, cariño y comprensión. A ella, como un premio a su lucha por la vida.

A mis hijos, por ser la fuente de inspiración y motivación para poder superarme cada día más.

A mi madre, que siempre está a mi lado acompañándome, orientándome y guiándome para que mi vida sea exitosa.

A la mamá Luchi, quién con sus palabras de aliento no me deja caer y me motiva a seguir adelante y poder cumplir con mis metas.

A mis hermanos y amigos, por haber compartido conmigo esta etapa de mi vida, por haber compartido buenos y malos momentos, y a quienes les auguro éxitos.

Gracias.

**Reconocimientos**

Agradezco a mi asesor de tesis por su invaluable apoyo para desarrollarla y concluirla.

Agradezco asimismo a los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la sede de Huancayo de la UPLA que desinteresadamente participaron en el trabajo de campo, y al profesorado que generosamente lo permitió.

## Tabla de Contenidos

Carátula.....	i
Título.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos.....	iv
Tabla de Contenidos .....	v
Lista de Tablas .....	viii
Lista de Figuras.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
Introducción .....	xiii
Capítulo I Planteamiento del Problema .....	1
1.1 Determinación del Problema .....	1
1.2 Formulación del Problema.....	2
1.2.1 Problema general. ....	2
1.2.2 Problemas específicos.....	2
1.3 Objetivos.....	3
1.3.1 Objetivo general.....	3
1.3.2 Objetivos específicos.....	3
1.4 Importancia y Alcances de la Investigación .....	3
1.5 Limitaciones de la Investigación .....	4
Capítulo II Marco Teórico .....	5
2.1 Antecedentes del Estudio.....	5
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	5
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	8

2.2	Bases Teóricas .....	10
2.2.1	Autoeficacia académica.....	10
2.2.2	Motivación educativa.....	25
2.3	Definición de Términos Básicos.....	49
Capítulo III Hipótesis y Variables .....		51
3.1	Hipótesis.....	51
3.1.1	Hipótesis general.....	51
3.1.2	Hipótesis específicas.....	51
3.2	Variables.....	51
3.2.1	Variable 1: Expectativas de autoeficacia académica.....	51
3.2.2	Variable 2: Motivación académica.....	52
3.3	Operacionalización de Variables .....	52
Capítulo IV Metodología .....		53
4.1	Enfoque de Investigación .....	53
4.2	Tipo y Método de Investigación.....	53
4.3	Diseño de Investigación.....	53
4.4	Población y Muestra .....	54
4.4.1	Población.....	54
4.4.2	Muestra .....	55
4.5	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....	56
4.5.1	Ficha técnica de expectativas de autoeficacia académica.....	56
4.5.2	Ficha técnica de motivación académica.....	56
4.6	Tratamiento Estadístico .....	57
Capítulo V Resultados .....		58
5.1	Validez y Confiabilidad de los Instrumentos .....	58

5.1.1 Validez de contenido. ....	58
5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos .....	62
5.2 Presentación y Análisis de Resultados .....	67
5.2.1 Resultados descriptivos. ....	67
5.2.2 Contrastación de hipótesis. ....	70
5.3 Discusión .....	79
Conclusiones .....	83
Recomendaciones .....	84
Referencias.....	85
Apéndices.....	94
Apéndice A: Ficha Técnica de Expectativas de Autoeficacia Académica. ....	95
Apéndice B: Ficha Técnica de Motivación Académica.....	96
Apéndice C: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas ..	97
Apéndice D: Escala de Motivación Académica-Revisada .....	98
Apéndice E: Validación por Juicio de Expertos de Expectativas de Autoeficacia Académica .....	99
Apéndice F: Formato de Validez de Contenido de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas .....	104
Apéndice G: Validación por Juicio de Expertos de Motivación Académica.....	105
Apéndice H: Formato de Validez de Contenido de la Escala de Motivación Académica-Revisada.....	110

### Lista de Tablas

Tabla 1.	Operacionalización de las Variables.....	52
Tabla 2.	Población.....	54
Tabla 3.	Distribución de la Muestra Estratificada.....	55
Tabla 4.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	59
Tabla 5.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de Motivación Extrínseca mediante el Coeficiente de Validez de Aiken...	60
Tabla 6.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de Motivación Intrínseca mediante el Coeficiente de Validez de Aiken....	61
Tabla 7.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de Amotivación mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	62
Tabla 8.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas.....	63
Tabla 9.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Motivación Intrínseca.....	64
Tabla 10.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Motivación Extrínseca.....	65
Tabla 11.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Amotivación.....	66
Tabla 12.	Análisis Generalizado de la Escala Motivación Académica Revisada...	66
Tabla 13.	Escala de la Variable Expectativas de Autoeficacia Académica.....	68
Tabla 14.	Niveles de Expectativas de Autoeficacia Académica.....	69
Tabla 15.	Escala de la Variable Motivación Educativa.....	69
Tabla 16.	Niveles de Motivación Académica.....	70
Tabla 17.	Prueba de Normalidad de la Variable Expectativas de Autoeficacia Académica .....	70

Tabla 18.	Prueba de Normalidad de la Variable Motivación Académica.....	71
Tabla 19.	Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Motivación Académica.....	73
Tabla 20.	Correlación de Expectativa de Autoeficacia Académica y Motivación Intrínseca .....	75
Tabla 21.	Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Motivación Extrínseca.....	76
Tabla 22.	Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Amotivación Académica.....	78

**Lista de Figuras**

Figura 1.	Componente de Expectativa en la Motivación del Alumno.....	38
-----------	--	----

## Resumen

La presente tesis investigó la influencia de las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica en el contexto de una universidad particular del centro del país. Se seleccionó como población al estudiantado de los ciclos 2º, 4º y 6º de las carreras profesionales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA) del semestre 2018-II. La muestra estratificada aleatoria quedó conformada por 165 estudiantes. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, alcance correlacional, y diseño transversal. Los participantes diligenciaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y la Escala de Motivación Académica-Revisada para la recolección de información. Los instrumentos aplicados fueron evaluados en su validez de contenido con el coeficiente de validez de Aiken, y en su confiabilidad con el alfa de Cronbach. El análisis estadístico de los datos se hizo con la escala de estacionamiento y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos evidencian la influencia moderada directa de las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación académica, así como la influencia de las mismas expectativas, aunque en grados distintos, sobre la motivación intrínseca y extrínseca de los universitarios encuestados. La tendencia inversa se observó en la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y la amotivación académica, destacándose la influencia inversa moderada de dichas expectativas sobre ésta. Los hallazgos se encontraron a un nivel de significancia estadística de 0,05.

Palabras claves: Expectativas de autoeficacia académica, Motivación académica, Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, Amotivación.

### **Abstract**

This thesis investigated the influence of the expectations of academic self-efficacy and academic motivation in the context of a particular University in the center of the country. It was selected as students of the cycles of 2<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> and 6<sup>o</sup> of the professional careers of the Faculty of law and science policies of the University Peruana Los Andes (UPLA) 2018-II semester. The stratified random sample was conformed by 165 students. The research had a quantitative approach, correlation scope, and cross-sectional design. The participants diligenciaron the scale of Self-efficacy perceived specific academic situations and the motivation Académica-revisada for the collection of information. Applied instruments were evaluated in its content validity with the coefficient of validity of Aiken, and its reliability with Cronbach's. The statistical analysis of the data was made with a scale of kegs and the Pearson correlation coefficient. The results obtained demonstrate the moderate direct influence the expectations of academic self-efficacy on academic motivation, as well as the influence of the same expectations, though in varying degrees, on the intrinsic motivation and extrinsic college students surveyed the reverse trend was observed in the relationship between the expectations of academic self-efficacy and the amotivación académica, highlighting the moderate reverse influence of these expectations on this. The findings were found at a level of statistical significance of 0.05.

Key words: Expectations of academic self-efficacy, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivación.

## **Introducción**

La presente tesis reporta una investigación sobre la influencia de las expectativas de autoeficacia académica en la motivación académica de estudiantes de tres ciclos de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de una universidad particular ubicada en Huancayo, Junín. La tesis está estructurada conforme al protocolo de la Escuela de Postgrado para las investigaciones elaboradas con el enfoque cuantitativo.

En el capítulo primero se refiere la determinación del problema de investigación, la formulación interrogativa de este a nivel general y la explicitación de los problemas específicos a nivel correlacional, y de los objetivos de investigación, así como señala la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico donde aparecen los antecedentes empíricos relevantes más actuales sobre ambas variables, seguido de las sistematizaciones teóricas elaboradas en el mundo académico sobre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica, concluyendo con las definiciones de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se abarca la metodología, donde están enunciadas la hipótesis general y las específicas, con la respectiva operacionalización de las variables de estudio.

En el cuarto capítulo se aprecia el enfoque, tipo, diseño de investigación, y la determinación de la población, tamaño de la muestra así como el procedimiento de selección de los elementos muestrales, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y el procedimiento del trabajo de campo.

El último capítulo trata de la evaluación de la validez de contenido y confiabilidad de los instrumentos de recolección de información, e incluye el tratamiento estadístico descriptivo de los datos sobre las variables de investigación, y la contrastación de hipótesis, con los estadísticos escala de estacion y coeficiente de correlación de Pearson. Finaliza con la discusión de resultados.

La tesis, finalmente, formula las conclusiones reportadas por la investigación realizada, sugiere algunas recomendaciones, presenta las referencias utilizadas conforme a la normatividad del Manual de la Asociación Americana de Psicología (APA), e incluye los apéndices pertinentes.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1 Determinación del Problema

Los sistemas educativos desempeñan funciones básicas para la vida de los individuos y las sociedades puesto que en gran medida se encargan de la transmisión y renovación de los conocimientos y valores que conforman el acervo cultural de toda colectividad humana.

La educación por eso debe poseer un gran capacidad de adaptación y de respuesta a las demandas y necesidades de una sociedad en continuo cambio dado que el objetivo que persigue es brindar a los individuos formación plena que les permita conformar su identidad, capacitarlos para desempeñar con eficacia las demandas del mercado laboral y contribuir a satisfacer las crecientes exigencias sociales.

En el conjunto de factores que concurren al funcionamiento del proceso educativo destaca uno del cual depende la activación de dicho proceso, a saber la motivación ya que sin la voluntad o con una escasa voluntad de aprendizaje éste se ve seriamente afectado en toda la cadena de procesos mentales y procedimentales que el educando pone en movimiento durante el aprendizaje. Las evidencias sugieren también a este respecto que la orientación motivacional influye en la motivación de una persona, en la emoción, en el aprendizaje y en la ejecución de las tareas, por lo que involucran a los actores del proceso educativo.

La motivación educativa deviene así en uno de los determinantes fundamentales de la performance académica de los educandos en tanto se revela como uno de los predictores del esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos por los alumnos (González, 2008). Empero, tan o más importante que la propia motivación es un dato que está inscrito en el imaginario de los aprendices, a saber las creencias que estos albergan respecto a su competencia para operar en el ámbito educativo, es decir la autoeficacia académica que puebla sus consciencias.

Saber de qué modo y en qué medida esta autoeficacia se relaciona con la motivación educativa, constituye el problema de investigación de la presente tesis. La interacción entre ambas se indagó en universitarios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

## **1.2 Formulación del Problema**

### **1.2.1 Problema general.**

PG: Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II?

### **1.2.2 Problemas específicos.**

PE1: ¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación intrínseca del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA) - sede Huancayo durante el semestre 2018-II?

PE2: ¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación extrínseca del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II?

PE3: ¿Qué relación existe entre las expectativas de autoeficacia académica y la amotivación del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general.**

OG: Determinar la relación existente entre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica en el alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

OE1. Evaluar la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación intrínseca del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

OE2. Esclarecer la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación extrínseca del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

OE3. Esclarecer la relación entre las expectativas de autoeficacia académica y la amotivación del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

### **1.4 Importancia y Alcances de la Investigación**

La selección de la autoeficacia académica como factor relacionado con la motivación educativa en calidad de problemática de investigación, es importante sobre todo por las implicancias prácticas pues los resultados obtenidos pueden servir para fundamentar la toma de decisiones a nivel docente respecto a dos aspectos claves relacionados con el rendimiento académico del alumnado de la especialidad mencionada.

Y, por otra parte, para propiciar programas de entrenamiento y/o refuerzo de los aspectos motivacionales y cognitivos detectados como susceptibles de intervención psico-pedagógica.

### **1.5 Limitaciones de la Investigación**

La investigación realizada, no obstante sus evidentes logros empíricos y metodológicos, presenta varias limitaciones que es menester resaltar. En primer lugar, el referido a la muestra: si bien ésta ha sido determinada según las reglas del trabajo científico en cuanto a su tamaño y procedimiento muestral, no se ha incorporado información sobre el alumnado de los ciclos superiores de Derecho y Ciencias Políticas por excederse del ámbito diseñado para la investigación. En segundo lugar, el proceso de validación de los instrumentos de recolección de información incumbió a la evaluación de la validez de contenido y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, y la Escala de Motivación Académica-Revisada, por lo que dejó pendiente evaluar la validez factorial de los mismos, constituyéndose así en otra limitación más.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Antecedentes del Estudio

#### 2.1.1 Antecedentes nacionales.

Alfaro, Evaristo, Ayala, Palomino, León-Manco y Quitzgaard (2017) en *Motivación, estrategias de aprendizaje y su relación con el nivel de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado. Un estudio piloto*, reportaron un estudio descriptivo correlacional con el objetivo de determinar la influencia de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en el nivel de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se encuestaron a 52 estudiantes que representan el 43,3% del total. El 58,8% eran de sexo masculino y el 41,2% del sexo femenino, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente. Se utilizó el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación, que miden respectivamente estrategias de ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación meta cognitiva, manejo de recursos, regulación del esfuerzo, aprendizaje en paralelo y búsqueda de ayuda; y motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, confianza, eficacia personal; y un cuestionario para evaluar las habilidades investigativas. El procesamiento de la información se hizo con el análisis descriptivo y de frecuencia de datos mediante porcentajes, promedios y desviación estándar; el análisis bivariado con la prueba de Chi cuadrado, Fisher y t de Student; la correlación de Spearman Brown, y el Odds Ratio. En los resultados se encontró asociación entre la motivación, estrategias de aprendizaje y habilidades investigativas de los estudiantes y una correlación moderada ( $r = 0,64$ ). Las conclusiones evidencian que los estudiantes de posgrado en Odontología tienen un nivel medio de habilidades investigativas, motivación y uso de estrategias de aprendizaje; y que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las características sociodemográficas y educacionales de los estudiantes. Se concluye que los

estudiantes que usan estrategias de aprendizaje y motivación tienen un 0,14 más probabilidades de tener habilidades investigativas.

Chigne (2017) en *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*, reportó un estudio de tipo aplicado, diseño no experimental de corte transversal y correlacional con el objetivo de establecer la relación entre ambas variables en estudiantes de la escuela de Radio Imagen de la Universidad Nacional Federico Villarreal. La muestra fue probabilística aleatoria simple conformada por 160 estudiantes, siendo el 63,1% de sexo femenino y el 36,9% masculino. Se evaluó la muestra con el Cuestionario de Autoeficacia, que evalúa la magnitud, fuerza y generalidad de la autoeficacia, y la Escala de Procrastinación Académica, que evalúa autorregulación académica y postergación de actividades. Se analizaron los datos con el estadístico de correlación Spearman. La conclusión obtenida señala que existe una correlación negativa moderada significativa (-0,32) entre autoeficacia y procrastinación académica así como entre las dimensiones de la autoeficacia y la procrastinación académica; y que la autoeficacia y la procrastinación académica registraron un nivel medio en la muestra encuestada.

Sulca (2016) en *Formación docente, motivación estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Arzobispo Loayza*, reportó una investigación que tuvo como objetivo establecer la influencia de la formación docente y la motivación estudiantil en el rendimiento académico del estudiantado de las Facultades de Enfermería, Obstetricia y Fisioterapia y rehabilitación. La muestra estuvo conformada por 436 estudiantes, obtenidos mediante un muestreo de tipo probabilístico por racimos (171 de Enfermería, 193 de Odontología y 72 de Fisioterapia y rehabilitación). Los instrumentos de recolección de datos fueron: un cuestionario para medir la formación docente y sus tres dimensiones

(formación pedagógica, formación tecnológica y formación académica investigativa), un test (la Escala de Motivación Académica) que medía la motivación en sus dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación; y una prueba para medir el nivel de conocimientos y nivel de actitudes del rendimiento académico. Se analizaron los datos con la prueba estadística chi cuadrado. Los resultados indicaron que el rendimiento académico y la motivación estudiantil evidenciaron un nivel medio; y que la motivación intrínseca influye positivamente en el rendimiento académico; pero que la motivación extrínseca no influye positivamente en el rendimiento académico. No se encontró influencia de la formación docente en el rendimiento académico de los estudiantes de las especialidades encuestadas de la Universidad Arzobispo Loayza.

Domínguez, Villegas, Cabeza, Aravena, y De la Cruz (2013) en *Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada* investigaron si existen diferencias en cuanto a los exámenes entre estudiantes con alta y baja autoeficacia para situaciones académicas. Se estudió una muestra de 287 estudiantes de Psicología, de edades comprendidas entre 16 y 24 años. Se les aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad Ante los Exámenes (IDESA), validados en población universitaria. Se encontró diferencias significativas ( $t(169) = 6.864, p < .001$ ) entre los grupos de alta y baja autoeficacia académica, resaltando una mayor puntuación en ansiedad ante exámenes en aquellas personas con menor autoeficacia académica. Aquello permite concluir que en el grupo estudiado las creencias de autoeficacia juegan un rol fundamental en la ansiedad de los estudiantes, lo que puede llegar a afectar su estado emocional.

### 2.1.2 Antecedentes internacionales.

Borzzone (2017) en *Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios*, reportó un estudio cuyo objetivo fue establecer las relaciones existentes entre las dimensiones del constructo de autoeficacia en conductas académicas y vivencias académicas de estudiantes de pregrado de diversas universidades chilenas. Con un muestreo de tipo no probabilístico, participaron 405 estudiantes de psicología, ingeniería y pedagogía. Se aplicó la escala de autoeficacia en conductas académicas y el cuestionario de vivencias académicas, y tras un análisis de correlaciones y de correlaciones canónicas entre las variables, se encontraron relaciones directas entre todas las dimensiones de autoeficacia en conductas académicas y vivencias académicas, excepto en las de autoeficacia académica y dificultades personales, en donde la relación fue inversa. Los hallazgos concuerdan con estudios previos e los que se refiere a las correlaciones entre variables; y se encontraron tres dimensiones canónicas que describen a los estudiantes según su carrera universitaria: autoeficacia real vs. vivencia académica basada en estrategias de estudios; estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal; y atención general vs. valoración de la carrera y de la institución.

Granados y Gallegos (2016) en *Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda*, reportaron una investigación en la que se buscó establecer una relación entre el aprendizaje autorregulado, las estrategias de aprendizaje y la motivación, a través de la administración del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 593 estudiantes (397 mujeres y 196 hombres) de tercer, cuarto, quinto y sexto semestre de tres universidades (estudiantes de Enfermería, Bacteriología e Ingeniería Ambiental de la Universidad Católica de Manizales, dos grupos de estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, y dos grupos de estudiantes de Preescolar de la Universidad

Tecnológica de Pereira). El análisis de los datos se hizo con la correlación canónica no lineal, la correlación lineal de Spearman, y el análisis de correlación parcial. Los resultados muestran relaciones entre las escalas de motivación asociadas al valor de la tarea y la autoeficacia para el aprendizaje, la implementación de estrategias de aprendizaje y los procesos de autorregulación. De igual manera, las correlaciones parciales dieron positivas para la mayoría de las subescalas dejando ver una saturación para los factores de la escala de estrategias de aprendizaje, los factores de valor de la tarea y autoeficacia del aprendizaje, y la totalidad de la escala de autorregulación. Los resultados corroboran las relaciones expuestas en diversas teorías e investigaciones sobre la relación entre motivación, autorregulación e implementación de estrategias de aprendizaje.

García, Díaz, Torregrosa, Inglés, Lagos y González 2016) en *Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos*, reportaron un estudio que analizó dicha predicción en una muestra de 860 estudiantes chilenos, con un rango de edad de 13 a 17 años, compuesta por 423 varones y 437 mujeres, que cursaban de 1° a 4° grado en nueve centros escolares elegidos al azar de tres municipios de la provincia de Ñuble, Chile. Los instrumentos de recolección de información utilizados son la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, y el Cuestionario de Autodescripción-II abreviado. El análisis de regresión logística reveló que la autoeficacia académica fue un predictor positivo y significativo de las escalas académicas (Matemáticas, verbal y académica general), no académicas (habilidades físicas, apariencia física, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con el mismo sexo, relación con los padres, sinceridad-veracidad), y de la autoestima, excepto de la escala de Estabilidad Emocional. Esta relación de predicción fue de mayor magnitud con las escalas académicas y autoestima.

Abellán y Doménech (2016) en *Relación entre las necesidades psicológicas y la motivación intrínseca en una muestra de estudiantes universitarios*, reportaron una investigación cuyo propósito consistió, por una parte, en verificar la validez factorial de los instrumentos utilizados y, por otra, en estudiar la relación entre las necesidades psicológicas básicas de una muestra de estudiantes de psicología con la motivación experimentada por los mismos durante su proceso de aprendizaje. La muestra estaba formada por un total de 266 estudiantes (214 mujeres y 52 varones) de tercer curso que llevaban la asignatura de Psicología de la Instrucción de la carrera de Psicología en la Universidad Jaime I, de Castellón de la Plana, España. Se recolectó la información con la aplicación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas, que evalúa las necesidades de autonomía, competencia, familiaridad y pertenencia, y la Escala de Motivación Intrínseca que evalúa las orientaciones hacia el conocimiento, el logro y las experiencias estimulantes. Los datos se analizaron con el análisis de regresión lineal múltiple y el coeficiente de Pearson. Los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio verificaron la adecuada estructura factorial y la buena consistencia interna de las escalas utilizadas. Por otra parte, los análisis correlacionales mostraron asociaciones significativas y positivas entre las necesidades básicas y las dimensiones de motivación intrínseca (a excepción del componente experiencias estimulantes), y de regresión revelaron la existencia de una asociación importante entre las necesidades de competencia con los componentes de la motivación intrínseca al logro y experiencias estimulantes, y familiaridad con la motivación intrínseca al conocimiento.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Autoeficacia académica.**

#### **2.2.1.1 Conceptualizaciones.**

La evaluación de la literatura previa sobre la teoría de la autoeficacia permite, según la reflexión teórica de Olivas y Barraza que se transcribe (2016, p. 27 y ss.), identificar la definición de la misma como aquellos pensamientos de una persona referidos a su

capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros (Bandura, 1995; en Fernández- Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli & Bandura, 2004), asimismo explican las premisas de las creencias de eficacia personal, su función, fuentes de información y los procesos cognitivos que operan para que se dé el cambio en la conducta del individuo.

Las interpretaciones teóricas se centran en el constructo de autoeficacia, definiéndola de la siguiente manera: como las creencias que las personas poseen acerca de su eficacia para controlar los eventos que afectan sus vidas, influyen en las elecciones que realizan, en sus aspiraciones, en el nivel de esfuerzo y perseverancia, en la resistencia a la adversidad, en la vulnerabilidad al estrés, en la depresión y el desempeño (Bandura, 1997). Pajares (1996; en Ornelas, Blanco, Peinado & Blanco, 2012) describe a la autoeficacia como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento; por su parte, Zimmerman, Kitsantos y Campillo (2005) refieren a la autoeficacia como “las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente” (p.3).

Por otra parte, Barraza, Ortega y Ortega (2011) consideran a la autoeficacia no como una medida de las destrezas que se poseen, sino una creencia acerca de lo que se puede lograr bajo diferentes condiciones, con cualesquiera habilidades que se posean. Las personas necesitan poseer metas claras que dirijan su actuación hacia el logro de las mismas, pero no es suficiente el querer lograrlas o ser capaz de hacerlo, sino de sentirse capaz de hacerlo. Afirman que la percepción de las personas sobre su propia eficacia es una necesidad fundamental para que puedan desarrollar con éxito las acciones que los lleven al logro de sus objetivos.

Por tanto, la autoeficacia no son conocimientos o habilidades que el individuo debe llevar a cabo para cambiar su conducta, es creer que puede usar sus habilidades,

conocimientos y capacidades, para realizar las diversas acciones que lo llevarán a lograr lo que se propone, conseguir el resultado que quiere.

Desde su teoría social cognitiva, Bandura (en Ruiz, 2005) plantea que los individuos son vistos como proactivos, auto organizados, y autorregulados en lugar de ser seres que se conducen por instintos internos y modulados por fuerzas ambientales. Establece que en el desarrollo de la conducta humana hay una interacción dinámica entre los factores personales en la forma de cognición, afecto y biológico, por una parte, y conductas e influencias ambientales, por otra, produciéndose una reciprocidad triádica. Estos factores causales en la conducta humana, influyen en el desempeño de los logros y desarrollo del comportamiento de las personas. Factores que intervienen en la autoeficacia, en situaciones bajo las que el sujeto ejecute la acción es decir el contexto y sobre todo de los estímulos que recibe desde el exterior, los prejuicios de la persona en relación a sus capacidades (autoconfianza), los conocimientos previos adquiridos en experiencia obtenida en las tarea y el estado físico y emocional de las personas (Márquez, 2004). Bandura (en Ruiz 2005) establece la influencia de los estímulos externos en el comportamiento humano, y la forma en la que el individuo, cognitivamente, procesa e interpreta esos estímulos.

La autoeficacia, en este sentido, no es solamente el creer que se tienen la capacidad de realizar acciones para el logro de una meta, es hacer y experimentar diversas alternativas y estrategias que lleven al éxito deseado.

#### **2.2.1.2 Expectativas de autoeficacia.**

En la teoría de Bandura se distingue la expectativa de eficacia o autoeficacia y expectativa de resultado. Inicialmente, Bandura (1977; en Barraza, et al., 2011) especifica que la expectativa es la valoración subjetiva de probabilidad que el individuo hace para alcanzar una meta concreta. Y se asume que las expectativas son un importante predictor

de las intenciones y acciones de los individuos frente a diversas situaciones (Schwarzer, 1992 en Barraza, et al., 2011).

Los dos tipos de expectativas son: 1. Expectativa de eficacia: es la confianza que tiene una persona de poder realizar con eficacia una conducta determinada, y 2.

Expectativa de resultado: es la valoración por parte de la persona sobre si una conducta concreta producirá el resultado esperado. Las expectativas de autoeficacia personal pueden ser mediadoras importantes de la conducta misma y en el cambio que se genera en ella, además determinan en la elección de las actividades y los escenarios que hacen la persona, el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas para desafiar los obstáculos, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales (Bandura, 1986, en Serra, 2010).

Asimismo, le concede gran importancia a la relación existente entre autoeficacia y motivación a través del esfuerzo. Cuanto más elevado sea de autoeficacia, más vigorosos y persistentes serán los esfuerzo.

Los sujetos con elevadas expectativas de autoeficacia se esforzarán más, mientras que aquellos que tienen bajas expectativas, inseguros de sus capacidades se esforzaran menos o no mostraran esfuerzo alguno cuando se enfrenten con tareas difíciles; explica que para obtener un rendimiento adecuado en una tarea, supone tener los conocimientos y habilidades precisas y requiere que el sujeto posea expectativas de autoeficacia, que son definitivos en la motivación de la conducta humana.

Las expectativas de autoeficacia varían en diversas dimensiones las cuales ejercen implicaciones importantes en el comportamiento. Estas dimensiones son: magnitud, generalidad y fuerza. La magnitud se refiere a que las tareas son ordenadas por el nivel de dificultad, las expectativas de autoeficacia de los individuos deben ir desde tareas más simples, las moderadas, hasta llegar a las más difíciles. La generalidad se refiere a que algunas expresiones crean expectativas de eficacia en un área específica, mientras que

otras infunden un sentido más generalizado de eficacia y las expectativas de eficacia varían en fuerza, lo cual se describe en niveles de debilidades y fortalezas (Bandura, 1977, en Serra, 2010).

### **2.2.1.3 Fuentes de las expectativas de autoeficacia.**

¿Cuál es el origen de las expectativas de autoeficacia?, Ruiz (2005) explica que el origen de las creencias de eficacia empieza desde los primeros años de vida, para él, el niño aún no puede hacer sus autoevaluaciones por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Y son los padres y maestros que brindan tareas desafiantes e interesantes, monitoreando a los niños mientras las hacen, afirmando sus esfuerzos que ayudan a promover un firme sentido de eficacia (Pajares & Schunk, 2001, en Ruiz, 2005).

Las creencias que están sobre la base de nuestras expectativas de autoeficacia, tienen cuatro fuentes específicas (Bandura, 1993 y 1997, en Barraza, et al., 2011):

1. **La experiencia previa de éxito o experiencia de dominio:** según Ruiz (2005) la forma más efectiva de crear un fuerte sentido de autoeficacia es el manejo exitoso de experiencia. El tener éxito en una tarea crea en la persona una fuerte convicción de eficacia personal, mientras que los fracasos la debilitan, especialmente si suceden antes que el pensamiento de autoeficacia este fuertemente establecido, si las personas sólo experimentan éxitos fáciles, llegan a esperar resultados inmediatos y a desmotivarse con los fracasos, por lo que tienden a no desarrollar su eficacia personal. Asimismo, este investigador, expresa que un sentido de autoeficacia resiliente no se forma con éxitos fáciles, ya que si las personas, se acostumbra a rápidos resultados y se desanima fácilmente ante el fracaso, por el contrario, el sentido de autoeficacia resiliente se formará con la experiencia de vencer obstáculos mediante esfuerzos perseverantes. "... cuando las personas están convencidas de que tienen lo necesario

para tener éxito, perseveran ante las adversidades y se recuperan rápidamente de sus traspies” (Bandura, 1995, en Ruiz, 2005, p.9)

Camposco (2012) reconoce en la teoría de Bandura diversas variables personales y situacionales que se interpretan y valoran a partir de la experiencia obtenida sobre la eficacia en los estudiantes. Algunas de ellas son:

- a) Estructuras previas de autoconocimiento. El estudiante afronta tareas escolares que le permiten tener experiencias, dando lugar a un autoesquema rico que determina a qué presta atención, cómo interpreta la información y cuál recupera de la memoria para configurar su autoeficacia. Asimismo, darle una estabilidad a esa autoeficacia adquirida, evitando que ésta cambie con cada éxito o fracaso.
- b) Dificultad de la tarea. El haber realizado una actividad fácil y obtener éxito resulta reiterado con lo que ya se conoce, por tanto no provoca grandes ajustes en la autoeficacia. Al contrario ante problemas nuevos, la dificultad no es del todo conocida, debe ser inferida a partir de los rasgos de la tarea y de su semejanza con otras anteriores.
- c) Factores contextuales. La experiencia siempre ocurre en situaciones que contienen una gran cantidad de variables que facilitan o dificultan el éxito. Si se tiene ayuda externa provoca escaso sentimiento de eficacia, ya que no se atribuye a la capacidad propia.
- d) Dedicación de esfuerzo. El éxito tras un esfuerzo mínimo en tareas académicas difíciles implica una elevada aptitud, mientras que logros similares a los de otros conseguidos con mucho esfuerzo conllevan una baja percepción de capacidad. En cuanto al fracaso, si ocurre después de un esfuerzo reducido no se considera síntoma de escasa competencia, fracasar en tareas de dificultad media es indicio de capacidad limitada, mientras que el fallo en una actividad fácil produce un efecto letal sobre la eficacia personal.

2. **Experiencia vicaria.** “Observar a personas similares alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes aumenta las creencias del observador en relación a sus propias capacidades para dominar actividades comparables” (Schunk, 1987 en Serra, 2010; p. 161) de la misma forma, “si los observadores aprecian que personas parecidas a ellos, a pesar de arduos esfuerzos, fracasan, la evaluación del nivel de eficacia de los observadores y su motivación se ve afectada negativamente” (Bandura, 1995, en Ruiz, 2005; p. 9). En esta segunda fuente la observación de modelos tiene un papel importante, los individuos califican sus propias capacidades de acuerdo a sus modelos de éxito, además buscan modelos que posean competencias deseadas, que les enseñen habilidades y estrategias para responder satisfactoriamente a las demandas del contexto. En el ámbito escolar la experiencia vicaria lleva a los alumnos y alumnas a valorar “sus capacidades comparándose con otros: sobrepasarlos, eleva la autoeficacia; ser superado por ellos, la rebaja” (Bandura, 1997, en Camposeco, 2012; p. 27). También, identifica que el observador busca la semejanza percibida con el modelo, si éste se considera similar o algo superior ofrece una información más relevante a modo de experto o puede llegarse al afrontamiento cuando el modelo llega a igualarse más a la conducta de observador.
3. **La persuasión social** es la tercera condición de fortalecer las creencias de éxito. Las personas a las que se persuade verbalmente de que poseen capacidades de dominio tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y cuando piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Schunk 1989, en Cruz, 2005). Este esfuerzo permite a la persona desarrollar nuevas destrezas y a aumentar la impresión de eficacia personal. Igualmente, las personas que han sido persuadidas de que no poseen capacidades para realizar una actividad se

vencen fácilmente ante las dificultades y evitan actividades retadoras que promuevan sus potencialidades.

El cambio en la autoeficacia de una persona será probable y duradero si la persuasión verbal tiene credibilidad, conocimiento y experiencia en ese ámbito. Ejemplo de ello es la persuasión verbal que el maestro puede tener ante un alumno, al impulsarlo a esforzarse en todo lo necesario para lograr el éxito, y sobre todo a mantenerlo más tiempo que el resto de los alumnos que dudan de sí mismos y que habitualmente piensan en sus deficiencias personales (Barraza, et al, 2011). En el contexto académico a través del feedback que hace el docente, la información externa que recibe el alumno sobre su eficacia puede incrementar o disminuir su sentimiento de eficacia.

4. **Los estados fisiológicos y emocionales.** En esta cuarta fuente de autoeficacia se centra en mejorar el estado físico, disminuir el estrés y reducir las predisposiciones emocionales negativas y corporales de los individuos. Por lo general, las personas se guían por sus estados corporales y psicológicos para valorar sus capacidades. Al hacer esta evaluación concluyen qué reacciones de tensión y de estrés son signos de pobre desempeño e inseguridad. El estado de ánimo también interviene sobre los juicios que las personas hacen de su eficiencia personal. "El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce" (Havanagh & Bower, 1985, en Márquez, 2004; p. 170). Sin embargo, se señala que no es la intensidad de las reacciones emocionales, sino la manera en que estas son percibidas o interpretadas lo que puede afectar el sentido de autoeficacia en las personas. Las personas con alto sentido de autoeficacia ven sus estados de activación afectiva como energizantes que facilitan la acción, mientras que los individuos que tienen dudas sobre ellos mismos consideran a su activación como un elemento debilitador (Pajares, 2002, en Ruiz 2005).

En la escuela se observa el mensaje que los alumnos transmiten sobre su sentido de autoeficacia, a partir de determinados síntomas fisiológicos y afectivos; el dolor de estómago previamente a un examen o el sonrojarse o ponerse nervioso al cometer varios errores seguidos cuando se lee en voz alta ante los compañeros. “La sensación negativa influye en cumplimiento exitoso de la tarea. Las actividades percibidas como difíciles desencadenan mecanismos en el organismo que elevan la reactividad fisiológica” (Quintero, Pérez & Correa, 2009; p. 75).

#### **2.2.1.4 *Procesos reguladores de la autoeficacia en el comportamiento humano.***

El comportamiento humano, en general, es regulado por las creencias de autoeficacia. Éstas son condiciones para iniciar las acciones orientadas al logro de una meta y están mediadas por cuatro procesos: cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo.

##### **Procesos cognitivos**

Bandura (1986, 1999, en Rozalén, 2009) apunta que el establecimiento de objetivos que el sujeto realiza constantemente está determinado por las auto-estimaciones de sus capacidades, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de los objetivos o metas que la persona establezca y mayor firmeza tendrán para alcanzar sus compromisos.

La función del pensamiento es facultar a las personas para predecir sucesos y desarrollar las formas para controlar aquellos sucesos que afectan sus vidas. Las personas al aprender las reglas de predicción y regulación, deben recurrir a su conocimiento para construir opciones, analizar, evaluar y revisar sus previsiones ante los resultados que va obteniendo y los distantes de sus acciones, así como, recordar qué factores han probado y qué resultados ha logrado. Además, los pensamientos sobre la propia eficacia influyen sobre el tipo de escenarios anticipadores que trabajan y repiten las personas. Quienes tienen un alto sentido de eficacia visualizan los escenarios de éxito, establecen metas

retadoras y usan pensamientos analíticos que los llevan al logro en su ejecución. Los que dudan de su eficacia visualizan escenarios de fracasos y muestran pocas aspiraciones para aumentar el número de conductas a dominar.

### **Procesos motivacionales**

Las creencias de autoeficacia de las personas determinan su nivel de motivación, reflejándose en la cantidad de esfuerzo y constancia que muestran ante las tareas y la cantidad de tiempo que persistirán, principalmente cuando surjan obstáculos difíciles de superar. Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos alrededor de los que se han elaborado distintas teorías: las atribuciones causales, las expectativas de resultado y las metas cognitivas. Las creencias de eficacia influyen sobre las atribuciones causales (Márquez, 2004) y éstas a su vez, intervienen en la motivación, la ejecución y en las reacciones afectivas. Las personas que se consideran ineficaces culpan sus fracasos a la baja habilidad. Viceversa, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

En relación a las expectativas de resultados, la motivación está regulada por la expectativa de que una determinada acción o comportamiento producirá ciertos resultados y esto tendrá un valor para la persona. Bandura (1986, en Rozalén, 2009) concluye que la inseguridad establece un impulso para aprender, pero no favorece la utilización apropiada de las habilidades previamente adquiridas. Cuando los individuos crean expectativas de éxito en relación al desempeño de alguna actividad y valoran el logro de la misma como insuficiente, desarrollarán una cierta inseguridad, la cual les ayudará a motivarse y aumentar el grado de persistencia en la tarea.

Bandura (1999, 2001, en Rozalén, 2009) explica que la percepción de autoeficacia contribuye a la motivación al determinar las metas que cada persona cree capaz de hacer, la cantidad de esfuerzo que invertirá, el tiempo que persistirá ante situaciones inciertas y su

resistencia al fracaso. Los logros deberán estar claramente encaminados hacia la experiencia subjetiva de mejora de la propia ejecución o dominio de la tarea, y no hacia la comparación social.

La auto imposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal, la satisfacción está sujeta a alcanzar el estándar, el cual guía el comportamiento de la persona, creando incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta lograr su objetivo (Bandura, 1995, en Ruiz, 2005)). Ante la presencia de obstáculos y fracasos, las personas que dudan de sus capacidades reducen sus esfuerzos o los abandonan rápidamente, las personas que creen en sus capacidades ejecutan ante el fracaso un mayor esfuerzo para dominar el desafío.

### **Procesos afectivos**

La autoeficacia percibida por cada individuo influye de diferente manera en los esquemas de pensamiento y reacciones emocionales de las personas afectando al nivel de estrés y depresión que experimentan ante situaciones amenazadoras, sin embargo se puede ejercer cierto control sobre los pensamientos. Las personas que piensan que es imposible manejar situaciones complejas ante escenarios amenazadores, se preocupan por sus deficiencias y exageran la gravedad de las posibles amenazas, preocupándose por las cosas que raramente sucederán, llevando a la persona a desanimarse a la angustia, afectando su nivel de funcionamiento.

Por el contrario las personas que creen poder controlar las posibles situaciones amenazantes no se alteran. Por consiguiente, la principal fuente de angustia no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores, sino que la persona no tenga la habilidad para bloquearlos. Las personas con autoeficacia percibida muy baja exageran sus deficiencias y dificultades provocándose estrés. En cambio, las que poseen una autoeficacia percibida muy alta se sienten estimulados ante las dificultades que requiere un

mayor esfuerzo, prestan atención a las demandas que el problema en sí solicita y ajustan mejor su nivel de activación. Generan mayores expectativas para sí mismos porque confían en sus capacidades y porque ven el mundo como menos amenazador.

### **Procesos de selección**

Las personas se desenvuelven en su vida cotidiana en ambientes y actividades que ellos eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades; las personas que tienen bajas autoeficacia evaden aquellas tareas y situaciones difíciles, ya que para ellos exceden sus capacidades, disminuyen sus aspiraciones y constantemente piensan en sus deficiencias y en los resultados adversos, reduciendo al mínimo sus esfuerzos, abandonando rápidamente el campo; además necesitan mucho tiempo para recuperar su sentido de eficacia tras el fracaso.

Opuesto a esto, las personas con un nivel de autoeficacia alta enfocan las situaciones difíciles como retos y no como amenazas, eligen en general tareas más complejas, mantienen sus esfuerzos y recuperan la sensación de eficacia de manera rápida ante los fracasos, culpando estos a la insuficiencia de esfuerzo más que a una falta de habilidad.

#### **2.2.1.5 Efectos de la autoeficacia sobre la conducta.**

Barraza, et al., (2011) explican que las expectativas de autoeficacia, pueden llegar a ejercer un efecto decisivo en la conducta motivacional del estudiante en aspectos tan definitivos como: a) la elección, b) el esfuerzo y la persistencia, c) el pensamiento y la toma de decisiones y d) las reacciones emocionales.

- a) Elección: por lo general los alumnos buscan las actividades y situaciones escolares en las cuales se sienten más capaces y que consideran que pueden manejar más satisfactoriamente, por otra parte, evitan las actividades y situaciones en las cuales consideran que sobrepasan sus capacidades para enfrentarlas.

- b) Esfuerzo y persistencia: las creencias de autoeficacia que el alumno tiene, influyen en la cantidad del esfuerzo que desarrolla y el tiempo que le dedica a la consecución de sus objetivos aún en situaciones adversas.
- c) Pensamiento y toma de decisiones: el alumno con alta eficacia tiene un pensamiento analítico para resolver y afrontar problemas aún en situaciones estresantes, mientras que los que dudan de sus capacidades suelen pensar de manera errática.
- d) Reacciones emocionales: los alumnos con un alto nivel de autoeficacia afrontan las demandas de su entorno escolar con esfuerzo, entusiasmo, optimismo e interés, mientras que aquellos alumnos con un bajo nivel de autoeficacia, y su constante insistencia en sus deficiencias, desafían sus tareas académicas con pesimismo, ansiedad y depresión.

#### **2.2.1.6 Autoeficacia académica.**

Las expectativas de la autoeficacia, las fuentes de las creencias de eficacia y los procesos que regulan a la misma, representan los elementos claves en el desarrollo de la autoeficacia académica. El concepto de autoeficacia académica, o la percepción de confianza ha sido el cimiento de la investigación de la psicología educativa, desde hace tres décadas y se identifica como la capacidad de ejecutar acciones para alcanzar las metas académicas (Zimmerman 1995; citado en Cartagena, 2008).

La autoeficacia académica se define como los juicios personales acerca de las propias capacidades para organizar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecución educativas designadas (Bandura, 1977; en Márquez, 2004), es decir, son las creencias que los estudiantes tienen en relación a su eficacia para regular su aprendizaje y dominar los diversos contenidos académicos.

Para Pajares y Schunk (en Blanco, et al. 2012) si un estudiante confía en sus creencias de eficacia éstas lo llevarán a dominar las actividades académicas, ya que él

confía en sus capacidades y lo hacen sentir más motivado para alcanzar las metas. O si duda de sus capacidades puede creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, esto genera en él tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas.

Son varios los estudios empíricos que hablan de la influencia de la autoeficacia sobre la motivación y la consecución académica., (Paoloni & Bonetto, 2013) demostrando la influencia que ejercen sobre la motivación y el aprendizaje, las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, estableciendo factores importantes en sus trabajos académicos.

Bandura (1986, en Cartagena, 2008) establece que el estudiante que duda de sus capacidades de aprendizaje, tiene baja autoeficacia y posiblemente evitará realizar las actividades que le sean asignadas. Viceversa, el estudiante con alta autoeficacia se implica más en las actividades que se le confían y muestra mayor involucramiento y persistencia a pesar de las dificultades que pueda encontrar. Por tanto, las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo y persistencia así como la selección de actividades.

Los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para desempeñar una tarea educativa participaran con mayor disposición, se esforzarán más y permanecerán más tiempo que aquéllos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Cartagena (2008) concluye que el estudiante obtiene su autoeficacia de forma sencilla e intuitiva: el alumno se involucra en la realización de determinadas tareas, interpreta los resultados de las mismas y utiliza la información obtenida para desarrollar sus creencias sobre su capacidad para involucrarse en las tareas semejantes en algún momento futuro y proceder de acuerdo con las creencias formadas previamente. “Se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico” (p. 65)

El buen desempeño académico no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y habilidad de los estudiantes, la autoeficacia juega un papel preponderante en este éxito

escolar. Las creencias de eficacia pueden establecer un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a los procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares & Schunk, 2001, en Marquéz, 2004).

Asimismo, autores como Pintrich y Schunk (1996, en Paoloni & Bonetto, 2013), afirman que las percepciones de autoeficacia que poseen los estudiantes pueden variar en diferentes ámbitos académicos; pueden tener una alta percepción en matemáticas y baja en lectura, o alta capacidad en física y baja en las relaciones entre iguales. Para ello, proponen que investigadores y profesores, sean sensibles a las diferencias que los estudiantes muestran en sus creencias de autoeficacia según los distintos dominios de conocimiento. Así, impedirán el riesgo de que los estudiantes tengan una única percepción global de su competencia, idéntica para todos los contextos.

Por último, se considera que a mayor eficacia percibida, más retadoras serán las metas que las personas se formen para sí, más decidido el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas y mayores las posibilidades de activar emociones agradables y conseguir resultados de calidad en la tarea asumida. Asimismo, los logros obtenidos, o avances en las metas llevan a los estudiantes a fortalecer su percepción de autoeficacia o en un bajo nivel de autoeficacia puede llevar a menguar el interés del alumno hacia el estudio.

#### **2.2.1.7 Autoeficacia y motivación.**

Desde que Bandura introdujese el concepto de autoeficacia, hace ya tres décadas (Bandura, 1977), se ha generado una voluminosa literatura empírica que ha trascendido el ámbito clínico, donde inicialmente se aplicó, después de comprobarse que las valoraciones de autoeficacia ejercen una influencia importante en la motivación y el desempeño.

En este sentido, se puede afirmar que, en general, los estudios empíricos sobre autoeficacia han sido consistentes en relación con ciertos resultados conductuales (Bandura, 1997). En primer lugar, las percepciones de eficacia influyen sobre la elección de actividades a realizar ya que las personas llevarán a cabo actividades para las cuales las personas se juzgan capaces y evitarán aquellas en las que no se sientan capaces.

Segundo, dichas percepciones afectan también el esfuerzo y la persistencia para llevar a cabo una actividad. Tercero, la autoeficacia contribuye a la experiencia afectiva, ya que aquellos individuos que tengan un alto sentido de eficacia experimentan menos ansiedad cuando se enfrentan a retos que aquellos con bajos niveles de eficacia. Por último, las creencias de eficacia influyen sobre la calidad del desempeño cognitivo analítico.

## **2.2.2 Motivación educativa.**

### **2.2.2.1 Aproximaciones conceptuales.**

Según la reflexión de Zamorano que se sigue (2014, p.27 y ss.), diversas teorías han tratado y profundizado en el estudio de la motivación; teorías que abarcan desde posiciones mecanicistas que conciben al ser humano como un sujeto pasivo a merced de las influencias del entorno, hasta las perspectivas que destacan el papel de la cognición en las respuestas de los sujetos (Carratalá, 2005).

Sin embargo, la motivación constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana, que, en general, 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) (Herrera y Ramírez, 2004).

Según Carmona (2003) en la psicología de la motivación actualmente se pueden distinguir tres grandes perspectivas: biológica, conductual y cognitiva.

- a) **Perspectiva biológica:** El acercamiento biológico se centró en el descubrimiento de las bases biológicas de la conducta motivada, intentando localizar las estructuras particulares que participan y controlan cada una de las distintas conductas objeto de estudio. Las bases biológicas de la conducta motivada, desde sus raíces filosóficas, muestran que los primeros estudios de la motivación adoptaron las primeras teorías del instinto y la teoría del impulso (James, 1890; Hull, 1952; en Zamorano, 2014).
- b) **Perspectiva conductual:** El acercamiento conductual examina la relación de la motivación con otros procesos, tales como el aprendizaje. La motivación determina el componente cualitativo, direccional de la acción, pero muchas veces, como afirma García (2008, p. 31):
- Explicar la conducta humana no siempre es fácil. Son muchas las causas que pueden estar en el origen de nuestros actos. Cuando hacemos algo, no siempre lo hacemos motivados por algún motivo. A veces la explicación de nuestros actos está en otras causas o circunstancias que no son estrictamente motivacionales. Estas causas pueden estar fuera de la propia persona. A veces, circunstancias físicas y sociales del entorno próximo que pueden determinar nuestros actos.
- Para (Reeve, 2010), el estudio de la motivación extrínseca introduce la perspectiva conductista al estudio de la motivación. El conductismo no niega que la conducta tenga causas internas, pero sus defensores consideran que las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona. Por otra parte, el estudio de la motivación intrínseca representa una tradición de investigación que ha evolucionado casi a contracorriente con el enfoque conductista.
- c) **Perspectiva cognitiva:** El acercamiento cognitivo engloba una serie de conceptos que tienen en común la argumentación de que los organismos pueden actuar de una forma propositiva para conseguir metas anticipadas previamente. Un planteamiento

importante en esta forma de estudiar la psicología de la motivación se corresponde con el análisis de la información que realiza el sujeto, análisis que le permite relacionar una conducta particular con una meta particular, además de localizar las causas de cada una de las conductas que realiza (Carmona, 2003).

Se puede afirmar que el comportamiento humano es complejo y multifacético; por tanto, el progreso en el estudio de la motivación depende del grado en que se puede recurrir a una diversidad de perspectivas. El objeto de estudio de la motivación está bastante bien definido: necesidades, cogniciones, emociones y sucesos externos; pero el campo se encuentra cada vez más informado y enriquecido por una orientación multidisciplinaria que hace uso de ideas y metodologías de enfoques muy diversos, que abordan las preguntas y problemas de la motivación (Pintrich, 2003). Encontramos, pues, un nuevo paradigma en el que la conducta se energiza y dirige por una multitud de influencias interrelacionadas en vez de por una gran causa única.

Al contrario de las teorías conductuales, las teorías cognitivas enfatizan el papel de las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información. Éstas destacan procesos como las atribuciones, la percepción de competencia, los afectos, los valores, las metas y las comparaciones sociales.

La motivación según Pintrich y Schunk (2006), es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene. Además, la motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción. La visión cognitiva lleva implícita en sí misma el énfasis y la importancia que da a las metas. Esas metas es posible que no sean del todo explícitas o que estén bien formuladas, pueden, además cambiar con la experiencia; pero, en cualquier caso, lo importante es que los alumnos siempre tienen algo en su cabeza que intentan lograr o evitar. La motivación siempre requiere cierta actividad física o mental. La actividad física implica esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye un abanico de

actividades cognitivas como planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso. La mayoría de las actividades en las que los estudiantes se ven comprometidos se organizan con el propósito de lograr sus metas.

Según Pardo y Alonso (1990), al hablar de motivación, nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción.

A partir de las definiciones sintéticas acerca de la motivación se podrían exponer gran cantidad de ellas. García (2008) afirma que el concepto de motivación no es unívoco y varía según el punto de partida teórico y la importancia relativa que se dé a los distintos factores que intervienen en ella.

No cabe duda que el estudio de la motivación permite obtener tanto una comprensión teórica como conocimientos prácticos, intentando, según Reeve (2010), encontrar respuesta a las dos cuestiones fundamentales de la motivación: cuál es la causa de la conducta y por qué el comportamiento varía en intensidad.

Para dar respuesta a cada una de estas cuestiones, vemos que las personas realizan acciones, pero no podemos ver la causa o causas subyacentes que han generado su conducta. Las personas demuestran gran esfuerzo y persistencia o ninguno en absoluto, pero no podemos observar las razones por las que buscan conseguir cosas y demuestran gran esfuerzo y persistencia en ello. La motivación afecta el inicio, la persistencia, el cambio, la dirección hacia metas y la terminación del comportamiento. Lo difícil es comprender la manera en que la motivación participa, influye y ayuda a explicar el flujo continuo de la conducta de una persona.

Partiendo de la idea de que la motivación puede variar dentro del individuo esto implica que la persona quizá participe activamente en un momento dado, pero puede ser pasiva y apática en otro. Cuando la motivación varía, el comportamiento también varía. Por ejemplo, un día un estudiante universitario demuestra mucho entusiasmo, se esfuerza

por alcanzar la excelencia y exhibe un empeño determinado en dirección a una meta; sin embargo, otro día, ese mismo estudiante universitario, es apático, sólo realiza la cantidad mínima de esfuerzo y no permite que los temas académicos representen un desafío.

Por ende, la motivación también varía entre diferentes personas. Todos compartimos muchas de las mismas motivaciones, pero es evidente que la persona difiere en aquello que le motiva.

A pesar del acuerdo tácito en torno a lo que entendemos por motivación o comportamiento motivado, la explicación de éste sigue siendo difusa. El estudio de la motivación, según Reeve (2010), incluye un amplio rango de suposiciones, hipótesis, teorías, hallazgos y campos de aplicación, incluyendo los siguientes:

- La motivación beneficia a la adaptación.
- Los motivos dirigen la atención y preparan la acción.
- Los motivos varían a través del tiempo e influyen en el flujo continuo del comportamiento.
- Existen diversos tipos de motivaciones.
- La motivación incluye tanto las tendencias de aproximación como las de evitación.
- El estudio de la motivación revela lo que la gente quiere.
- Para prosperar, la motivación necesita condiciones de apoyo.
- No existe nada más práctico que una buena teoría.

### **La motivación en el campo educativo**

En el campo de la educación y el aprendizaje, también se constata la ausencia de un consenso acerca de cómo denominar el concepto de motivación. Los términos más frecuentemente utilizados son: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación para el logro (González, 2005).

Varios autores (entre ellos, Romero y Pérez: 2009), coinciden en definir la motivación: conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. La idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación: supone algo que se quiere alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas. Cuando un alumno quiere aprender algo, lo logra con mayor facilidad que cuando no quiere o permanece indiferente. En el aprendizaje, la motivación depende inicialmente de las necesidades y los impulsos del individuo, puesto que estos elementos originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad. De esta forma podemos ver que la motivación es un acto volitivo. Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender ese algo. Esto determina una movilización de energía, la cual se ha consumido cuando el aprendizaje ha sido llevado a cabo. Si el esfuerzo tiene éxito, la tensión también se alivia; motivación entonces puede definirse como el proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (Bueno, 1993). Esta definición, nos sugiere, que la motivación es más un proceso que un producto. Como proceso, no podemos observar la motivación directamente, sino que la tenemos que inferir de ciertas conductas como la elección entre distintas tareas, el esfuerzo, la persistencia, etc.

Desde una perspectiva cognitiva, y siguiendo a Bueno (1995), para hablar de motivación en el campo educativo es necesario hacer referencia a:

- Motivación intrínseca y motivación extrínseca.
- La motivación de logro y el modelo expectativa-valor de la tarea.
- Las atribuciones causales.
- El aprendizaje autorregulado.
- La autoeficacia.

### **La diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca**

Desde el momento en el que se empieza a hablar sobre la motivación de los alumnos se debe distinguir sobre su procedencia, es decir, si es una motivación intrínseca (interna) o extrínseca (externa).

Desde la perspectiva de Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca es la inclinación innata para comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esa forma, buscar y dominar los desafíos máximos. Abordando este mismo concepto Reeve (2010) indica que la expresión motivación intrínseca hace referencia a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor.

Las personas que están intrínsecamente motivadas hacen una tarea porque disfrutan haciéndola. La recompensa es la propia participación en la tarea, participación que no depende de otras recompensas explícitas o de coacción externa alguna. La conducta surge de manera espontánea y no se realiza por ninguna razón instrumental (extrínseca).

Cuando los alumnos se comprometen en tareas y la sienten competitiva y autodeterminada, experimentan la motivación interna como una fuerza motivacional natural que energiza el comportamiento en ausencia de recompensas y presiones. De manera funcional, según Reeve, (2010), la motivación intrínseca proporciona la motivación innata para involucrar el ambiente, perseguir intereses personales y exhibir el esfuerzo necesario para ejercitar y desarrollar habilidades y capacidades.

La motivación intrínseca en el contexto académico se considera como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y a ejercitar las propias capacidades (Ryan y Deci, 2000b). En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca:

- a) Motivación para conocer. Se refiere a la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta aprendiendo o tratando de aprender algo nuevo.

Se relaciona con constructos tales como exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca.

- b) Motivación de logro. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Tiene en cuenta el papel motivador asociado al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. Está relacionada con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal.
- c) Motivación para experimentar estimulación. Este tipo de motivación ha sido menos estudiada. Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Está relacionada en ámbitos como la lectura para disfrutar, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas.

Por otro lado, la motivación extrínseca según Deci, Kasser y Ryan (1997) es cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada. Deci y Ryan (2000), Ryan, Connell y Grolnick (1992) y Ryan y Deci (2002) proponen cuatro tipos de motivación extrínseca:

1. Regulación externa: ésta representa la forma menos autónoma de la motivación extrínseca. Las conductas reguladas externamente se realizan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio. Es la conducta que en los experimentos clásicos se contrapone a la motivación intrínseca. Ante esta regulación los estudiantes presentan bajas percepciones de confianza, competencia y autoestima; se consideran a sí mismos poco autónomos y con escaso control interno sobre los resultados escolares.

2. Regulación introyectada. En dicha regulación las acciones realizadas por los estudiantes se llevan a cabo bajo un sentimiento de presión, con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad o para favorecer la autoestima. A pesar de su mantenimiento a lo largo del tiempo, es una forma de autorregulación inestable. Entre los estudiantes son motivadores frecuentes estos objetivos: conseguir aprobación, evitar sentimientos negativos, experimentar valía personal o demostrar capacidad para suscitar alabanzas. Tanto los padres como los profesores los consideran poco independientes.
3. Regulación identificada. Esta regulación se considera extrínseca porque la conducta sigue siendo un medio y no es realizada por el disfrute y a satisfacción que produce en el estudiante; suele estar asociada a un elevado sentimiento de competencia y autoestima, a una gran confianza en las propias posibilidades y al afrontamiento positivo del fracaso.
4. Regulación integrada. Esta forma de motivación, comparte ciertas cualidades con la motivación intrínseca, como puede ser la autonomía; se considera extrínseca porque la conducta se lleva a cabo por su valor instrumental respecto a un resultado que es distinto de ella, aunque querido y valorado por sí mismo.

La motivación extrínseca se da cuando la fuente de motivación está fuera del individuo y de la tarea a realizar (Ormrod, 2005). Surge a partir de incentivos y consecuencias en el ambiente que se hacen contingentes en el comportamiento observado y significa un medio para un fin: el medio es la conducta y el fin es alguna consecuencia (Reeve, 2010).

Las personas que están extrínsecamente motivadas hacen las tareas porque creen que su participación en ellas les va a proporcionar resultados deseables como recompensas, elogios o la evitación a algún castigo. En lugar de participar en una actividad para

experimentar la satisfacción inherente que ésta puede dar (como es el caso de la motivación intrínseca), la motivación extrínseca surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí.

La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación reside en la fuente que energiza y dirige la conducta. Con el comportamiento motivado de forma intrínseca, la motivación emana de la satisfacción espontánea de una necesidad psicológica que proporciona la actividad misma; en el caso de la motivación extrínseca, ésta proviene de los incentivos y consecuencias que se han vuelto contingentes a la presentación de la conducta observada.

Caso particular sería la amotivación; esta se considera como un estado de ausencia de motivación y de falta de intención para actuar y se concibe distinta para la motivación intrínseca que para la extrínseca (Moreno y Martínez, 2006). Para Deci y Ryan (1991) la amotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar. La causalidad de la amotivación se produce cuando el individuo no valora una actividad (Ryan, 1995), no sintiéndose competente para abordar cualquier tarea (Bandura, 1986), o no espera la consecución del resultado previsto (Seligman, 1975).

Según Ryan y Deci (2002), y de acuerdo con Vallerand (1997), cuando un alumno está amotivado carece de intencionalidad y de sentido de causación personal, destacando como desencadenantes los siguientes aspectos situacionales:

- a) Presentimientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea.
- b) Convicción individual de que una determinada estrategia que se está utilizando no va a dar el resultado deseado en la consecución de las metas.
- c) Convencimiento de que una tarea es demasiado difícil y de que no se es competente para realizarla con éxito.
- d) Sentimientos de indefensión y de falta de control,

e) Falta de valoración de la tarea.

### **La motivación de logro y el modelo expectativa-valor de la tarea**

Existen numerosas contribuciones consideradas como el punto de arranque del estudio académico de la necesidad de logro, pero se considera que Murray (1938) fue el primero en referirse a la actitud de logro. Murray (1938), se refirió a ésta colocando el concepto de necesidad como principal eje de la actitud de logro, pues para él, las necesidades tenían base fisiológica y estaban relacionadas con fuerzas químicas en el cerebro. Estas necesidades podían aparecer tanto de los procesos internos como de los acontecimientos externos, pero todas las necesidades creaban un estado de tensión en la persona que disminuía en la medida que esas necesidades iban siendo satisfechas. Murray indica que todas las personas tienen una serie de necesidades básicas que dirigen su conducta hacia la satisfacción de las mismas y es este proceso el que define la personalidad de un individuo.

Para apoyar su teoría sobre el hecho de que la conducta humana está gobernada por un conjunto de necesidades universales, Murray se vio en la necesidad de identificar dichas necesidades humanas nucleares. En la lista de Murray se incluyen algunas necesidades opuestas (por ejemplo: dominancia y respeto), otras de naturaleza intelectual (por ejemplo: comprensión), de esfuerzo (por ejemplo: logro), defensivas (por ejemplo: confrontación) y sociales (por ejemplo: crianza). Este autor consideró necesario hacer pares de necesidades debido a la creencia de que todas las necesidades están relacionadas entre sí hasta cierto punto. Una necesidad (por ejemplo, autonomía) puede entrar en conflicto con otra (por ejemplo, afiliación), pero también puede ocurrir que otras necesidades se unan (por ejemplo, logro y contrarreacción).

Estas necesidades, según Murray (1938), van acompañadas de acciones tales como: hacer esfuerzos intensos, prolongados y repetidos; trabajar con propósito firme por una

meta elevada y distante; tener la determinación de ganar; tratar de hacerlo todo bien; estar estimulado a superarse por la presencia de otros; disfrutar de la competición; ejercer el poder de la voluntad y por último superar el aburrimiento y la fatiga. La necesidad de logro activa el deseo personal de realizar algo difícil, superar obstáculos, alcanzar un nivel alto en las actividades en que se involucra, superarse a sí mismo.

González-Cutre, Moreno, Conte, Martínez, Alonso, Zomeño y Marín (2008), señalan que durante muchos años la aproximación cognitivo-social al estudio de la motivación de logro ha servido de apoyo a los investigadores para el análisis de los comportamientos del estudiante dentro del contexto educativo. El modelo cognitivo-social de la motivación de logro asigna un papel central a los procesos interpretativos del individuo, considerando que diferentes creencias implícitas de habilidad van a orientar al sujeto hacia diferentes metas de logro, desarrollando consecuentemente diferentes patrones motivacionales.

Respecto a estos patrones, en cuanto a la motivación de logro, para Márquez y Sánchez (2010), consisten en una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal que impulsa a las personas a exigirse más, a rendir más, a usar eficientemente las capacidades, las destrezas y los conocimientos adquiridos.

Esta aproximación cognitivo-social de la motivación de logro, junto con la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (2000), y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca Vallerand (1997), fue la que más interés ha suscitado en las dos últimas décadas y que mejor parece explicar los procesos motivacionales del alumnado.

En relación con la motivación del logro, la teoría de expectativa-valor, derivada del trabajo de Tolman (1932) y Lewin (1938), considera que la conducta es resolutiva y dirigida por metas en la medida en que las personas se esfuerzan por conseguir resultados valorados positivamente y evitan resultados valorados negativamente (Carmona, 2003). La conducta motivada es producida por la combinación de las necesidades individuales y de las metas que se encuentran en el ambiente.

En la teoría de la expectativa-valor el concepto de expectativa es sinónimo del de expectativa de logro, por lo que una expectativa es una creencia de que la realización de una conducta en particular tendrá un resultado concreto.

El valor es la satisfacción que la persona puede potencialmente derivar de un estímulo ambiental (Vroom, 1964). Un estímulo se valora positivamente cuando una persona prefiere tenerlo a no tenerlo y se valora negativamente cuando prefiere no tenerlo a tenerlo.

Los determinantes del concepto de valor, según Vroom (1964), son:

- Intrínseco: Un objeto puede tener un valor intrínseco por el afecto positivo derivado del solo hecho de realizar la actividad.
- De dificultad: Derivado del placer que se siente al llegar a dominar una actividad que exige mucha habilidad.
- Instrumental: Por la satisfacción derivada de cumplir con una tarea necesaria para la obtención de una meta futura más importante.
- Extrínseco: Por el placer derivado de las consecuencias reales de realizar la actividad.
- Cultural: Por el hecho de ser admirado por la sociedad.

Las expectativas y los valores se combinan en una tendencia conductual de aproximación o evitación a los objetos del entorno. Esta tendencia conductual se conoce como fuerza (Vroom, 1964). Sobre el supuesto de que las personas se comportan racionalmente, el grado de fuerza de acercamiento o de alejamiento a un estímulo es un producto de las expectativas y de los valores.

El concepto de expectativa es importante porque supone que el comportamiento es una función de la propia estimación de obtener el objetivo valorado. Así, un objetivo altamente valorado puede no generar muchos comportamientos si la esperanza de alcanzarlo exitosamente es muy pequeña.

Más recientemente Gilbert (2005), como introducción para definir el papel que desempeñan las expectativas dentro de la motivación, y junto con ellas, subraya lo importante que es el hecho de que el estudiante se sienta capaz, y tenga altas perspectivas respecto a sus propias posibilidades.

Como representa la figura 1, el componente motivacional de expectativa referido a lo que espera conseguir el sujeto al desempeñar una tarea basándose en las creencias que tiene sobre su propia capacidad, comprende por una parte las autopercepciones y por otra las atribuciones.



Figura 1. Componente de Expectativa en la Motivación del Alumno.

Las autopercepciones, que incluye el autoconcepto, integran a la autoimagen (autopercepción descriptiva) y a la autoestima (valoración de esa percepción). Es decir, las

ideas y creencias sobre sí mismo, y que a su vez están influenciadas por las de otras personas significativas para el alumno, determinan la autoeficacia percibida y la valoración de la propia capacidad para llevar a cabo una actuación concreta. Esta actuación concreta es una variable antecedente y es anterior a la conducta, pues predispone al sujeto. También Alonso (2007), basándose en los estudios de Bandura (2001), afirma que constituyen la creencia y confianza de la persona en su habilidad para resolver un tipo de problemas o realizar un tipo de tareas, tienen un influjo importante en la motivación y el rendimiento. Esto tiene sus consecuencias a nivel motivacional por cuanto la anticipación de consecuencias positivas de una conducta motivará a que ésta sea iniciada y repetida.

Las atribuciones son otra variable del concepto expectativa, pero ésta tiene carácter consecuente, es decir, se produce de forma posterior a las conductas, como interpretación subjetiva a los éxitos y fracasos obtenidos, y por lo tanto incidirán a posteriori en las expectativas futuras.

Más adelante, se ampliará el concepto de la teoría de atribución causal en el apartado que trata específicamente de esta teoría, pero como adelanto podemos indicar que, las personas altamente motivadas hacia el logro adscriben su éxito a ellos mismos (capacidad y esfuerzo), en mayor grado que los sujetos con baja motivación de logro, ocurriendo además que ante un fracaso, las personas con alta motivación de logro lo adscriben a la falta de esfuerzo, mientras que los sujetos con baja motivación de logro lo perciben mayoritariamente como una falta de capacidad. Como consecuencia, las personas motivadas para lograr el éxito tienen un concepto relativamente alto de su propia capacidad, mostrándose más seguras con respecto a ella.

El segundo aspecto motivacional de este modelo, el componente valor, hace referencia a la relevancia que el alumno da a la realización de una tarea, determinada tanto por el sentido que le otorga como por la meta que se fija para llevarla a cabo.

Esta dimensión motivacional se define a través del valor de logro, es decir, el valor intrínseco que le da el estudiante a realizar una tarea con éxito. Considerando como valor, el valor de utilidad, o sea, cómo esta se relaciona con metas futuras (para qué sirve), y por tanto, el valor de coste entendido como el esfuerzo que el estudiante está dispuesto a hacer para superar una tarea.

Las investigaciones de Alonso (2007), denominadas de las teorías de metas múltiples, revisan esa dicotomía entre metas de rendimiento y metas de aprendizaje, de manera que un estudiante podría optar por diferentes tipos de metas para sentirse motivado.

Las metas de rendimiento pueden diferenciarse en dos estados: las de aproximación al rendimiento con las que el alumno se centraría en su consecución para lograr su competencia en relación con otros, y las de evitación en las que lo haría con el fin de evitar su incompetencia frente a otros.

Respecto a las metas de aprendizaje, como afirma Rodríguez (2009), seguirían entendiéndose a modo de búsqueda y desarrollo de la competencia y del dominio de la tarea, guardarían una relación positiva con el interés, el esfuerzo, la persistencia y el procesamiento profundo.

Por otro lado, De la Fuente (2004), también hace referencia a una línea de investigación que desarrolla la importancia de las metas sociales como complemento a las otras dos, y que podrían definirse como las metas orientadas al establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.

Como conclusión podemos afirmar que, aunque los estudiantes pueden acceder a diferentes tipos de metas según la situación y el contexto, su motivación muestra una cierta estabilidad hacia un tipo de meta.

### **Las atribuciones causales**

Las atribuciones son otra variable de la componente expectativa y, a diferencia de las autopercepciones, tienen carácter consecuente, es decir, se producen de forma posterior a

las conductas, como interpretación subjetiva a los éxitos y fracasos obtenidos, y por lo tanto, incidirán a posteriori en las expectativas futuras.

La teoría atribucional de la motivación fue desarrollada por Weiner (1986) en un intento de integrar los principios de la motivación de logro de Atkinson (1964), McClelland (1984) y, el locus de control de Rotter (1954) y las atribuciones sociales/interpersonales de Heider (1958), creando la teoría atribucional (o cognitiva) de la motivación de logro que mayor desarrollo y peso ha tenido en el campo educativo.

Según la teoría desarrollada por Weiner (1992), las personas suelen atribuir su propio comportamiento a causas situacionales, pero tienden a atribuir el comportamiento de los demás a una disposición interna estable (dentro de sus rasgos personales). Asimismo, la causa concreta a la que una persona atribuye un hecho dado condiciona sus sentimientos y su conducta futura. Weiner (1992) defiende que todas las personas desarrollan explicaciones causales de sus éxitos o fracasos. Según su teoría de la atribución, la explicación de las causas de los acontecimientos se fundamenta en dos dimensiones principales: locus de control y estabilidad.

El locus de control interno será la atribución de que un determinado resultado será responsabilidad del propio individuo (locus de control interno) o debido a condiciones ambientales (locus de control externo). Si la atribución de causalidad es externa, es decir, consecuencia de eventos ajenos a uno mismo, sobre los que el propio sujeto no tiene posibilidad de control, la reacción emocional ante un grave fracaso no debe ser tan negativa como si la responsabilidad de dicho fracaso fuera propia. Tampoco producirá la misma reacción emocional si el éxito es debido a nuestro comportamiento, o ha sido favorecido por condiciones ambientales.

La estabilidad hace referencia a si las causas que han producido el éxito o el fracaso son duraderas o temporales, lo que afectará directamente a las expectativas futuras respecto al resultado de nuestro comportamiento. Según estas dos dimensiones, pueden establecerse

cuatro combinaciones posibles: externa-fija, externa-variable, interna-fija e interna-variable, que dan lugar, a su vez, a cuatro tipos de atribuciones causales respectivamente: dificultad de la tarea, suerte, habilidad y esfuerzo.

La dificultad de la tarea es estable y externa. Indica las acciones que deben realizarse para conseguir un objetivo determinado. Si la tarea es muy difícil y no se consigue la meta deseada, ello no produce estados emocionales aversivos como los que producen si se fracasa ante tareas fáciles.

La suerte, inestable y externa, caracteriza situaciones en las que el resultado obtenido no depende de la habilidad, ni del esfuerzo realizado, sino de factores azarosos que, consecuentemente, es probable que no vuelvan a repetirse en situaciones similares. Los éxitos conseguidos debidos a la suerte no favorecen la sensación de competencia, pero, por el contrario, los fracasos no afectan negativamente al estado emocional. Así pues, las reacciones emocionales suscitadas por el éxito o el fracaso dependerán de las atribuciones causales que se hayan establecido.

La habilidad es estable e interna. Denota la capacidad del individuo para realizar determinado tipo de tareas y se manifiesta por el éxito o el fracaso al intentar alcanzar una meta determinada.

Por último, el esfuerzo es inestable e interno. Refleja la capacidad que tiene el individuo para mantener una serie de conductas durante el tiempo que sea necesario para obtener un objetivo específico. Cada meta determinada requerirá más o menos esfuerzo. Con respecto a las investigaciones más recientes sobre las atribuciones causales consideramos importante hacer referencia a:

- a) Las investigaciones de Barca, Peralbo y Brenlla (2004) y las de Barraza y Ontiveros (2005), que han demostrado que existen diferentes formas de entender y desarrollar las motivaciones, orientaciones a las tareas de estudio y aprendizaje, metas de logro y

metas académicas, concluyen que existen distintos tipos de atribuciones causales o patrones causales de atribución que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico.

Las investigaciones que consideran que las atribuciones causales vienen a ser los determinantes primarios de la motivación. Es decir, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos. Por tanto, la atribución sería aquella inferencia que el individuo realiza para determinar qué ocasiona la situación. Su importancia radica en que dependiendo de esta consideración, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentado esta causa.

Tal y como se manifiesta en Barraza y Ontiveros (2005), dentro de la teoría de las atribuciones, podemos destacar cuatro principios de la atribución:

- La atribución causal es una actividad cotidiana.
  - Las atribuciones no son exactas, ya que existen errores atribucionales.
  - La conducta depende de cómo las personas perciben e interpretan los hechos.
  - Los procesos atribucionales cumplen una función adaptativa.
- b) Las investigaciones posteriores (Barca, 2000), Piñeiro et al., 2001), encontraron que la atribución del éxito al esfuerzo o a la capacidad fueron predictores positivos del rendimiento académico medio, mientras que la atribución a la suerte fue un predictor negativo.
- c) Las investigación de Miñano, Cantero, Castejón (2008), va más allá, afirmando que en las situaciones de fracaso, las atribuciones más adaptativas son las inestables y controlables, pues atribuir el fracaso a causas internas, estables y no controlables puede tener efectos muy negativos sobre las expectativas futuras de éxito.

En estos estudios se manifiesta que otros factores de atribución como son la facilidad de las materias, el azar o la atribución negativa que afecta a variables instruccionales dependientes del profesorado, no mantienen correlaciones significativas con el buen rendimiento académico. Sin embargo, sí observaron una fuerte relación de estas mismas variables con los enfoques superficiales de aprendizaje y, consecuentemente, con el bajo rendimiento académico.

Con respecto a estas investigaciones podemos concluir afirmando que la teoría de la atribución proporciona un marco cognitivo para el análisis conceptual de la conducta de logro.

### **El aprendizaje autorregulado**

La autorregulación del aprendizaje puede ser definida como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que orientan su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos, con la intención de ser alcanzados. Tras esta definición, se puede considerar que el aprendizaje autorregulado implica un modelo dinámico de adquisición de conocimientos con interacción de recursos cognitivos, motivacionales y emocionales del alumno.

En este sentido, Enríquez y Rentería (2007), señalan que la sociedad del conocimiento y los permanentes cambios que plantea, hacen necesario que el sistema educativo prepare a la persona para afrontar escenarios de saberes en continuo crecimiento y modificación, concibiendo la formación como un proceso de toda la vida que exige la capacidad de regular por sí misma sus motivaciones y acciones.

La investigación en torno al aprendizaje autorregulado ha considerado aportes de la psicología cognitiva y de la teoría socio-cognitiva; comprendiendo acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados, para alcanzar metas de aprendizaje en un proceso autodirectivo (Pérez, Valenzuela, Díaz, González- Pienda y Núñez, 2011). En concreto, en

los procesos de autorregulación del aprendizaje intervienen variables personales como la capacidad (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del saber hacer (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje).

Respecto a las estrategias de autorregulación, en sus dimensiones de disposición al estudio (planificación de objetivos de aprendizaje, gestión del tiempo de estudio), cognitivas y metacognitivas (determinación de objetivos, metacompreensión y monitoreo), éstas pueden ser aprendidas a través del modelado o de la enseñanza directa, mediante programas insertos en el currículum (Pérez y Díaz, 2008). Existe una estrecha relación entre la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje y enfoques de aprendizaje profundo, y metas de dominio para el logro de buenos resultados académicos (Ruban y Reis, 2006). Así, el fracaso se encontraría asociado, entre otras causas, a la falta de habilidad de los alumnos para controlar su comportamiento de estudio. Las estrategias de disposición al aprendizaje mejoran las condiciones en que se produce el aprendizaje y la disposición del estudiante, e involucran componentes motivacionales, metacognitivos y de gestión de recursos (Zimmerman, 2008).

La comprensión de los factores que diferencian a los estudiantes universitarios que logran éxito académico de aquellos que no, ha permitido concluir que los primeros se identifican por sus capacidades de autorregulación que, junto a sus habilidades cognitivas, posibilitan controlar y ajustar sus conductas y actividades de aprendizaje (Ruiz, 2003).

Ante una tarea de aprendizaje, el estudiante analiza sus características, el contexto y de los recursos propios y materiales para enfrentarla. Así, recurre a diversas estrategias que incluyen:

1. Establecimiento de objetivos de aprendizaje y diseño de un plan para su logro;
2. Organización del tiempo;
3. Gestión de los recursos para facilitar el aprendizaje y del ambiente de estudio y

#### 4. Disposiciones motivacionales que ayudan a la ejecución y logro de lo planificado.

Al planificar objetivos y estrategias de aprendizaje los estudiantes establecen metas de aprendizaje, y seleccionan y programan procedimientos para lograrlas a partir del análisis de la tarea.

Según Mas y Medinas (2007), los estudios sobre la autorregulación nos llevan a la conclusión de que con la autorregulación de la actividad docente el profesor logrará con mayor facilidad motivar a los alumnos y alcanzar sus objetivos. Y además, las estrategias de disposición al aprendizaje pueden considerarse como los procedimientos iniciales del estudio y del proceso cognitivo de aprender.

#### **La autoeficacia**

El sentimiento de autoeficacia, siguiendo a Bueno (1998), más que una teoría propiamente dicha es el elemento central o núcleo duro motivacional de otras teorías.

Bandura (2001), descubrió y elaboró el sentimiento de autoeficacia, definiéndola como la confianza que manifiesta tener un estudiante en sus posibilidades para hacer, estudiar, aprender, etc. y, hacia los materiales o actividades que se le proponen. En un sentido más amplio podemos definir la autoeficacia como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. Tales juicios se entiende que tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia, así como sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas (Blanco, 2010).

La teoría de la autoeficacia ha sido la más ampliamente utilizada para la investigación de los temas de la motivación y al plantear la autoeficacia como un mecanismo cognitivo que media en la motivación de las personas, en los patrones de pensamiento y en la conducta. Bandura utiliza el término autoeficacia para describir la

convicción que uno necesita para realizar con éxito la conducta necesaria que lleva a un determinado resultado.

La autoeficacia no se refiere a las habilidades propias en sí mismas, sino a los juicios de valor sobre lo que uno puede hacer con sus propias habilidades. Esta es la razón por la cual algunos autores han utilizado el término autoconfianza como sinónimo de autoeficacia (Vealey, 1986).

La eficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Los sujetos con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento sociocognitivo en muchos dominios y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes. Además, se implicarán en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos. Una alta eficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 2001). Por tanto, las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación, que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen.

Así mismo, un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación (Bandura, 1997), y la consecución académica (Bandura, et al., 2001), además, contribuye a disminuir las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990) y las conductas antisociales.

Como muestra de la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, podemos decir que ésta revela por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, o por qué las personas actúan en disonancia

con sus habilidades (Pajares, 2002). Lo anterior se explica porque el rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. Por ello, las creencias de autoeficacia en la propia capacidad son imprescindibles para dominar las actividades académicas, ya que los estudiantes que confían en sus capacidades se sienten más motivados para alcanzar sus metas. De igual modo, las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas (Pajares y Schunk, 2001). Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes (Hackett, 1995), de ahí la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en el estudiante y fomente habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades.

Por todo ello, se puede concluir que la autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico, de ahí que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y la habilidad de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001). Asimismo, la autoeficacia académica representa un factor de vital importancia si se quiere formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan al nivel de aspiración de los estudiantes, a su preparación para diferentes carreras, además de a su nivel de interés de logros intelectuales y a sus éxitos académicos (Bandura, 1997). Además, en relación

con la motivación académica, las creencias de autoeficacia afectan al nivel de esfuerzo, la persistencia y la elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante las dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades (Bandura, 1997).

### 2.3 Definición de Términos Básicos

**Autoeficacia.-** Es definida como el conjunto de juicios valorativo que las personas realizan sobre sus propias capacidades para controlar situaciones específicas y alcanzar objetivos, influyendo en la toma de decisiones respecto a la ejecución de una tarea específica y en persistir hasta completarla (...) En este proceso, el aspecto cognitivo es importante porque atenúa o incrementa el efecto de las condiciones o exigencias ambientales sobre la conducta y la emoción de las personas (Bandura, 2000; citado en Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019).

**Autoeficacia académica.-** Se define como la valoración que hacen los estudiantes sobre sus capacidades para el desarrollo y cumplimiento de actividades propias del ambiente educativo como tareas, exámenes, etc. (Bandura, 1997; Domínguez-Lara, 2014; Elias & Mc Donald, 2007; citados en Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019).

**Motivación académica.-** Es un constructo hipotético utilizado para describir las fuerzas ya sean externas, internas o una combinación de ambas que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta durante el proceso de aprendizaje (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989).

**Motivación extrínseca.-** Se refiere a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene un valor instrumental. Es un constructo multidimensional donde se distinguen cuatro tipos que ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: regulación externa, introyección, identificación e integración (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006).

**Motivación intrínseca.-** La motivación intrínseca en el contexto académico se considera como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y a ejercitar las propias capacidades (Ryan y Deci, 2000). Es el prototipo de conducta autodeterminada 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

**Amotivación.-** Es un estado de falta de motivación, ni Motivación intrínseca ni Motivación extrínseca, resultado del poco valor que el sujeto proporciona a la acción; entraña también una percepción de incompetencia e incapacidad para actuar, ausencia de intención y/o de control para realizar una determinada conducta, poca o nula valoración de la tarea, sentimientos de indefensión y falta de expectativas y creencias para producir o alcanzar el resultado deseado.

### Capítulo III. Hipótesis y Variables

#### 3.1 Hipótesis

##### 3.1.1 Hipótesis general.

HG: Existe influencia directa y significativa entre la autoeficacia académica y la motivación académica del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

##### 3.1.2 Hipótesis específicas.

HE1: La autoeficacia académica influye directa y significativamente en la motivación intrínseca del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

HE2: La autoeficacia académica influye directa y significativamente en la motivación extrínseca del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

HE3: La autoeficacia académica influye inversa y significativamente en la amotivación del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

#### 3.2 Variables

##### 3.2.1 Variable 1: Expectativas de autoeficacia académica.

**Definición conceptual.**- Se define como la valoración que hacen los estudiantes sobre sus capacidades para el desarrollo y cumplimiento de actividades propias del ambiente educativo como tareas, exámenes, etc. (Bandura, 1997; Dominguez-Lara, 2014;

Elias & Mc Donald, 2007; citados en Navarro-Loli y Dominguez-Lara, 2019).

### 3.2.2 Variable 2: Motivación académica.

**Definición conceptual.**- Es un constructo hipotético utilizado para describir las fuerzas ya sean externas, internas o una combinación de ambas que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta durante el proceso de aprendizaje (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989).

### 3.3 Operacionalización de Variables

**Tabla 1**

*Operacionalización de las Variables*

Variables	Dimensiones	Indicadores
Variable 1: <b>Expectativas de autoeficacia académica</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creencias en capacidades propias</li> <li>- Creencias en competencias</li> </ul>
Variable 2: <b>Motivación académica</b>	Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación al conocimiento</li> <li>- Motivación a las metas</li> <li>- Motivación a experiencias estimulantes</li> </ul>
	Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación externa</li> <li>- Regulación introyectada</li> <li>- Regulación identificada</li> <li>- Regulación integrada</li> </ul>
	Amotivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carencia de sentido</li> <li>- Falta impulso motriz</li> </ul>

Fuentes: Navarro-Loli y Dominguez-Lara, 2019, y, R. BURGUEÑO, A. SICILIA, J. MEDINA-CASABÓN, M. ALCARAZ-IBÁÑEZ, y M. LIROLA, 2017.

## Capítulo IV. Metodología

### 4.1 Enfoque de Investigación

La investigación realizada presenta el nivel de investigación aplicada ya que se trata de producir conocimientos empíricos en una muestra representativa de una población determinada que contribuyan a otorgarle solidez a los supuestos teóricos que informan las relaciones entre las variables la autoeficacia académica y la motivación educativa. Por lo que el enfoque es un enfoque cuantitativo.

### 4.2 Tipo y Método de Investigación

#### **Tipo:**

La investigación sobre las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica, ubica al estudio realizado en el tipo de investigación llamado correlacional pues lo que pretende es dar cuenta de la relación lineal entre las dos variables del problema de investigación sin tratar en lo absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra. Es decir, indicar si 2 variables, en este caso Expectativas de autoeficacia académica y Motivación académica tienen una varianza en común (Salkind, 2006: 223).

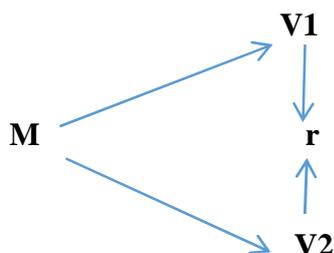
#### **Método:**

El método que informa la investigación cuantitativa es el método hipotético-deductivo que se caracteriza por deducir de determinados planteamientos teóricos un conjunto de relaciones que son puestos a prueba empírica mediante la recolección de información con instrumentos diseñados y estandarizados, y que generaliza los resultados obtenidos de una muestra a la población de donde fue extraída aquella.

### 4.3 Diseño de Investigación

El estudio correlacional presenta, además, un diseño transversal, esto es, que la colecta de datos para las variables de estudio se efectuó en un solo tiempo.

Su graficación es la siguiente:



Donde:

**M** = Muestra de alumnos de Derecho y Ciencias Políticas

**V1**= Variable Expectativas de Autoeficacia Académica

**V2**= Variable Motivación Académica

**r** = coeficiente de correlación entre variables.

#### 4.4 Población y Muestra

##### 4.4.1 Población.

Para investigar la relación de las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica se consideró como población a los estudiantes del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)- sede Huancayo. Según información oficial, existen tres turnos (mañana, tarde y noche) en cada ciclo, estando formado cada turno por el número siguiente de alumnos:

**Tabla 2**

*Población*

Especialidad	Ciclo	Sección	N° Alumnos
Derecho y Ciencias Políticas	2°	A1	35
		A2	34
		A3	35
	4°	B1	34
		B2	30
		B3	32
	6°	C1	28
		C2	26
		C3	26
<b>Total</b>			<b>280</b>

#### 4.4.2 Muestra

El tamaño de la muestra ( $=n$ ), se determinó con la fórmula siguiente que asume un nivel de confianza del 95.5% en el contexto de una población finita (Sierra Bravo, 2002:65):

$$n = \frac{4.N.p.q}{E^2 (N-1) + 4 p.q}$$

Donde:

- p y q : son las varianzas  
 E : es el error  
 N : tamaño de la población  
 n : tamaño de la muestra

Aplicando la fórmula, se obtuvo con un margen de error del 5%:  $n = 165$  estudiantes de Derecho y Ciencias Políticas de la UPLA

La muestra probabilística, por otra parte, requirió de la afijación muestral para que la representatividad de los estratos (ciclos II, IV y VI) sea asegurada. Para ello se obtuvo la fracción de muestreo con la fórmula siguiente:

$$\text{Fracción de muestreo} = \frac{n}{N} = 59\%$$

**Tabla 3**

*Distribución de la Muestra Estratificada*

Especialidad	Ciclo	Sección	Afijación Muestral	N° Alumnos
Derecho y Ciencias Políticas	2°	A1	59%	21
		A2	59%	20
		A3	59%	21
	4°	B1	59%	20
		B2	59%	18
		B3	59%	19
	6°	C1	59%	16
		C2	59%	15
		C3	59%	15
Total				165

## 4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

### 4.5.1 Ficha técnica de expectativas de autoeficacia académica.

1. Nombre : Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Validación psicométrica
2. Autores : Navarro-Loli y Domínguez-Lara
3. Año : 2019
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 5 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Medir las creencias en la autoeficacia académica.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El EAPESA está constituida por 7 ítems agrupados en una estructura unifactorial.
10. Campo de : Estudiantes adolescentes y universitarios  
Aplicación
11. Material de : Hoja de respuestas a 7 ítems; que contiene el protocolo de los  
La prueba enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas desde Nunca (1) hasta Siempre (4).

### 4.5.2 Ficha técnica de motivación académica.

1. Nombre : Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)
2. Autores : R. Burgueño, A. Sicilia, J. Medina-Casabón, M. Alcaraz-Ibáñez, y M. Lirola
3. Año : 2017
4. Administración : Individual y Colectiva

5. Duración : 15 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Identificar la motivación educativa
7. Tipo de ítems : Politómicos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 32 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:
- I. Motivación intrínseca, constituido por 12 ítems.
- II. Motivación extrínseca, constituido por 16 ítems
- III. Amotivación, constituido por 4 ítems
10. Campo de  
Aplicación : Estudiantes universitarios.
11. Material de  
la prueba : Hoja que contiene el protocolo de los enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas desde No corresponde del todo (1) hasta Corresponde exactamente (7).

#### **4.6 Tratamiento Estadístico**

Los datos resultantes de la administración de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, y de la Escala de Motivación Académica-Revisada a la muestra de estudio se analizaron con las estadísticas de medidas de tendencia central (media y mediana) y de variabilidad (desviación estándar).

La prueba de hipótesis, por otra parte, se realizó con una prueba paramétrica como la correlación de Pearson ( $r$ ), idónea para relacionar variables con nivel de medición intervalar como es el caso de la presente investigación. Previamente, sin embargo, se aplicará la prueba de Kolmogorov – Smirnov a los datos muestrales para dilucidar la normalidad de la distribución muestral, y por tanto la pertinencia de la prueba paramétrica mencionada.

## Capítulo V. Resultados

### 5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

#### 5.1.1 Validez de contenido.

La validez de contenido, describe la idoneidad del muestreo de ítems o reactivos para la variable que se mide y se aplica a mediciones tanto de atributos emocionales o afectivos como cognitivos (Pollit y Hungler, 2005), que es el caso de las variables de la presente investigación.

El procedimiento para la evaluación de la validez de contenido se realizó a través del jureo o juicio de expertos. A este respecto se consultó a profesionales que han investigado y/o enseñan problemáticas similares, y que acrediten formación teórica en la problemática de la autoeficacia académica y/o la motivación educativa, seleccionándose cinco (5) respectivamente para la evaluación de la validez de contenido de cada variable.

A los jueces se les entregó un formato pidiéndosele que evaluaran los ítems de cada instrumento por separado y éstos en su totalidad. Para este efecto, se les pidió que emitieran su opinión sobre dos aspectos claves: 1) si los reactivos o ítems son pertinentes y apropiados tanto para medir la autoeficacia académica y la motivación educativa, y las respectivas dimensiones de cada instrumento; 2) si los ítems tenían claridad en sus formulaciones.

Los jueces calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, se aplicó la prueba  $\chi^2$  de Aiken para cuantificar las respuestas de los jueces y así determinar el índice de validez de contenido de cada instrumento.

**5.1.1.1 Validez de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas.**

**Tabla 4**

*Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.*

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	A	D	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	A	D	A	4	1	0.80
4	A	A	D	A	A	4	1	0.80
5	A	A	A	A	D	4	1	0.80
6	D	A	A	A	A	4	1	0.80
7	D	A	A	A	A	4	1	0.80

A = Acuerdo. D = Desacuerdo

La fórmula de la v de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde:

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para los 10 ítems de la prueba se ubica en: 0,80. Ello implica que también la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas tiene una aceptable validez de contenido: 0,80 para la prueba total.

### 5.1.1.2 Validez de la Escala de motivación académica-revisada.

Con respecto a la variable motivación académica, la respectiva opinión de los cinco expertos se observa en la tabla siguiente:

**Tabla 5**

*Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de Motivación Extrínseca mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.*

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
2	A	A	A	A	D	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80
5	A	A	D	A	A	4	1	0.80
10	A	A	A	A	D	4	1	0.80
11	D	A	A	A	A	4	1	0.80
12	D	A	A	A	A	4	1	0.80
13	A	D	A	A	A	4	1	0.80
18	A	A	A	A	D	4	1	0.80
19	A	A	D	A	A	4	1	0.80
20	A	A	A	A	D	4	1	0.80
21	D	A	A	A	A	4	1	0.80
26	A	D	A	A	A	4	1	0.80
27	A	D	A	A	A	4	1	0.80
28	D	A	A	A	A	4	1	0.80
29	D	A	A	A	A	4	1	0.80

A = Acuerdo. D = Desacuerdo

La fórmula de la v de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde:

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para los 16 ítems de la prueba se ubica en: 0,80. Ello implica que la sub escala de Motivación Extrínseca tiene una aceptable validez de contenido: 0,80.

**Tabla 6**

*Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de Motivación Intrínseca mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.*

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
6	A	A	A	A	D	4	1	0.80
7	A	A	D	A	A	4	1	0.80
8	A	A	A	D	A	4	1	0.80
14	A	A	D	A	A	4	1	0.80
15	A	A	A	A	D	4	1	0.80
16	D	A	A	A	A	4	1	0.80
22	D	A	A	A	A	4	1	0.80
23	A	D	A	A	A	4	1	0.80
24	A	A	A	A	D	4	1	0.80
30	A	A	D	A	A	4	1	0.80
31	A	A	A	A	D	4	1	0.80
32	D	A	A	A	A	4	1	0.80

A = Acuerdo. D = Desacuerdo

La fórmula de la v de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde:

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para los 12 ítems de la prueba se ubica en: 0,80. Ello implica que la sub escala de Motivación Intrínseca tiene una aceptable validez de contenido: 0,80.

**Tabla 7**

*Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validación de Amotivación mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.*

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	A	D	4	1	0.80
9	A	A	D	A	A	4	1	0.80
17	A	A	A	D	A	4	1	0.80
25	A	A	D	A	A	4	1	0.80

A = Acuerdo. D = Desacuerdo

La fórmula de la v de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde:

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para los 4 ítems se ubica en: 0,80. Ello implica que la sub escala de Amotivación Académica tiene una aceptable validez de contenido: 0,80.

### **5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos**

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si se aplica repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales y/o similares resultados. A fin de verificar la confiabilidad tanto de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas como de la Escala de Motivación Educativa, se utilizaron las respuestas de los sujetos muestrales. La decisión se debió a que ambos instrumentos, previo a su

estandarizaciones respectivas, fueron objeto de estudios pilotos que permitieron calcular los índices de confiabilidad para cada instrumento, y porque la prueba con que se establecerá dicha confiabilidad (alfa de Cronbach) requiere trabajar con los resultados de todas las pruebas administradas en la recolección de datos.

Para el cálculo de la confiabilidad dado que la escala de respuestas es politómica, se ha usado el coeficiente alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem (Anastasi 1968). Su ecuación es:

$$\alpha = \left[ \frac{K}{K-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2} \right]$$

#### 5.1.2.1 *Confiabilidad de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas*

**Tabla 8**

*Análisis de Ítems y Confiabilidad de Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas*

Item	M	D. E.	r <sub>ite</sub>
Item1	1,93	2,025	,302
Item2	2,38	2,051	,393
Item3	2,10	1,971	,422
Item4	2,43	2,028	,306
Item5	2,07	2,072	,488
Item6	3,07	2,049	,230
Item7	2,10	1,971	,422

Alfa de Cronbach = 0,72\*

\* p < ,05  
N = 165

Los resultados de la tabla 8 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,72, lo que permite concluir que la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas presenta una aceptable confiabilidad.

### 5.1.2.2 Confiabilidad de la escala de motivación académica-revisada.

**Tabla 9**

*Análisis de Ítems y Confiabilidad de Motivación Intrínseca*

Ítem	M	D. E.	r <sub>ite</sub>
Ítem 6	2,43	2,028	,306
Ítem 7	2,07	2,072	,488
Ítem 8	3,07	2,049	,230
Ítem14	1,93	2,025	,302
Ítem 15	2,38	2,051	,393
Ítem16	2,10	1,971	,422
Ítem22	2,43	2,028	,306
Ítem23	2,07	2,072	,488
Ítem24	3,07	2,049	,230
Ítem30	1,93	2,025	,302
Ítem31	2,38	2,051	,393
Item32	2,10	1,971	,422

**Alfa de Cronbach = 0,73\***

\* p < .05

N = 165

Hay que mencionar que los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,73, lo que permite concluir que la sub escala motivación intrínseca presenta una aceptable confiabilidad.

**Tabla 10***Análisis de Ítems y Confiabilidad de Motivación Extrínseca*

<b>Ítem</b>	<b>M</b>	<b>D. E.</b>	<b>r<sub>ite</sub></b>
Ítem 2	2,87	2,396	,287
Ítem 3	2,56	2,079	,258
Ítem 4	2,24	2,067	,381
Ítem 5	1,96	2,114	,243
Ítem 10	2,23	2,114	,243
Ítem 11	1,77	1,919	,299
Item12	2,87	2,396	,287
Item13	2,56	2,079	,258
Item18	2,24	2,067	,381
Item19	1,96	2,114	,243
Item20	2,23	2,114	,243
Item21	1,77	1,919	,299
Item26	2,24	2,067	,381
Item27	1,96	2,114	,243
Item28	2,23	2,114	,243
Item29	2,87	2,396	,287

**Alfa de Cronbach = 0,75\***

\*  $p < .05$   
N = 165

Hay que mencionar que los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,75, lo que permite concluir que la sub escala motivación extrínseca presenta una aceptable confiabilidad.

**Tabla 11***Análisis de Ítems y Confiabilidad de Amotivación*

Item	M	D. E.	r <sub>ite</sub>
Item1	4,22	1,945	,309
Item9	3,42	2,302	,367
Item17	3,22	2,212	,398
Item25	3,83	2,371	,375

**Alfa de Cronbach = 0,71\***

\* p < .05  
N = 165

Hay que mencionar que los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,71, lo que permite concluir que la sub escala amotivación presenta aceptable confiabilidad.

**Tabla 12***Análisis Generalizado de la Escala Motivación Académica-Revisada*

Dimensiones	M	D. E.	r <sub>ite</sub>
Motivación intrínseca	25,19	8,757	,204
Motivación extrínseca	28,55	6,887	,370
Amotivación académica	12,14	5,231	,189

**Alfa de Cronbach = 0,75 \***

\* p < .05  
N = 165

Los resultados presentados en la tabla 12 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,75, lo que permite concluir que la Escala de motivación académica-revisada presenta aceptable confiabilidad.

## 5.2 Presentación y Análisis de Resultados

### 5.2.1 Resultados descriptivos.

#### 5.2.1.1 Niveles de las variables.

A fin evaluar el comportamiento de las variables investigadas se ha categorizado o establecido el nivel de cada variable, de tal manera que se dispone de información cualitativa respecto a las variables de la muestra testada.

La categorización es generalmente definida como la conversión de una variable cuantitativa en cualitativa. La Escala de estacionones ayuda este proceso y es utilizada en el campo de la investigación para categorizar los sujetos de estudio en tres grupos. Es una técnica que permite conocer los intervalos (puntos de corte) en función de puntajes alcanzados en la medición de una variable, ya sea en forma global o por dimensiones o factores (Baltazar, 2013).

La fórmula es la siguiente:

$$a / b = x \pm (0,75) (DS)$$

Donde

$a / b$  : Son los valores máximos o mínimos (para el intervalo).

$x$  : Promedio de los puntajes

$DS$  : Desviación Estándar

El planteamiento de estacionones deriva en una técnica de valoración que permite determinar los intervalos de la variable dentro de la Curva de Gauss, en función de una constante.

Procedimiento:

1. Se calcula la Media Aritmética

$$X = \frac{x}{n}$$

2. Se calcula la Desviación Estándar

$$S = s^2_t$$

3. Se ubica el puntaje máximo y mínimo en la prueba o cuestionario

4. Se establece valores para a y b

$$a = x_1 - (0,75) (S)$$

$$a = x_2 + (0,75) (S)$$

### 5.2.1.2 Niveles de expectativas de autoeficacia académica.

#### Aplicando la escala de estacionones:

Media Aritmética : 29,7

Desviación Estándar : 4,5

Puntaje Máximo : 39

Puntaje Mínimo : 17

#### Procesando, tenemos:

$$a = 29,7 - 0,75 (4,5) = 26$$

$$b = 29,7 + 0,75 (4,5) = 33$$

Entonces, categorizando tenemos:

#### Tabla 13

*Escala de la Variable Expectativas de Autoeficacia Académica*

Categorías o niveles	Intervalos
Alta	34 a 39
Media	26 a 33
Baja	17 a 25

**Tabla 14***Niveles de Expectativas de Autoeficacia Académica*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alta	58	35,2
Media	79	47,9
Baja	28	16,9
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

De la tabla 14 se aprecia que del total de universitarios (N=165), el 35,2% presenta alta autoeficacia académica; el 47,9% evidencia mediana autoeficacia académica y el 16,9% tiene una baja autoeficacia académica en los ciclos 2°, 4° y 6° de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas durante el semestre 2018-II.

**5.2.1.3 Niveles de motivación académica.****Aplicando la escala de estaciones:**

Media Aritmética : 77,9

Desviación Estándar : 7,6

Puntaje Máximo : 102

Puntaje Mínimo : 38

**Procesando, tenemos:**

$$a = 77,9 - 0,75 (7,6) = 72$$

$$b = 77,9 + 0,75 (7,6) = 85$$

Entonces, categorizando la variable tenemos:

**Tabla 15***Escala de la Variable Motivación Académica*

<b>Categorías o niveles</b>	<b>Intervalos</b>
Alta	85 a 102
Media	72 a 85
Baja	38 a 71

**Tabla 16***Niveles de Motivación Académica*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alta	42	25,5
Media	96	58,1
Baja	27	16,4
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

De la tabla 16 se aprecia que del total de universitarios (N=165), el 25,5% presenta alta motivación académica; el 58,1% presenta una motivación académica media, y el 16,4% presenta baja motivación académica en los ciclos 2°, 4° y 6° de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas durante el semestre 2018-II.

**5.2.2 Contrastación de hipótesis.****5.2.2.1 Prueba de normalidad de datos.**

La decisión de rechazo de la hipótesis nula está dada por la probabilidad (nivel de significación) de que sea mayor que 0,05, con un nivel de confianza del 95%.

Para completar esta prueba matemática se generaron las hipótesis nulas y alternativas.

Una hipótesis nula es una hipótesis construida para anular o refutar, con el objetivo de apoyar una hipótesis alternativa. Cuando se la utiliza, la hipótesis nula se presume verdadera hasta que una prueba estadística en la forma de una prueba empírica de la hipótesis indique lo contrario.

**Tabla 17***Prueba de Normalidad de la Variable Expectativas de Autoeficacia Académica*

	<b>N</b>	<b>Z de Kolmogorov- Smirnov</b>	<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>
Expectativas de Autoeficacia académica	165	1,70	0,87

De la tabla 17 se aprecia que la variable expectativas de autoeficacia académica presenta distribución normal dado que el nivel de significancia es mayor que 0,05 ( $p > 0,05$ ).

### Prueba de normalidad

**Tabla 18**

*Prueba de Normalidad de la Variable Motivación Académica*

	N	Z de Kolmogorov- Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
Motivación intrínseca	165	1,59	0,71
Motivación extrínseca	165	1,12	0,56
Amotivación	165	1,31	0,66
Motivación académica	165	4,02	0,64

De la tabla 18 se aprecia que la variable motivación académica y dimensiones presentan distribución normal dado que el nivel de significancia es mayor que 0,05 ( $p > 0,05$ ).

En consecuencia, en tanto ambas variables (expectativas de autoeficacia académica y motivación académica) presentan una distribución normal de los datos, se impone la elección de una prueba paramétrica para evaluar las hipótesis de investigación, habiendo sido seleccionado el coeficiente de correlación de Pearson.

### Coefficiente de correlación de Pearson

La fórmula estadística producto momento para el coeficiente de correlación lineal de Pearson es la siguiente:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Según los expertos, el coeficiente de correlación de Pearson mide la dirección de la relación entre dos variables, y además la magnitud o grado de asociación entre las

variables, es decir la fuerza o intensidad de la relación entre las variables, la cual puede ser factible de la calificación o ponderación siguiente:

- Si  $r_{xy} = 0.80$  a  $1.00$ , la correlación es muy alta.
- Si  $r_{xy} = 0.60$  a  $0.79$ , la correlación es alta.
- Si  $r_{xy} = 0.40$  a  $0.59$ , la correlación es moderada.
- Si  $r_{xy} = 0.20$  a  $0.39$ , la correlación es baja.
- Si  $r_{xy} = 0.00$  a  $0.19$ , la correlación es nula (Delgado, Escurra y Torres, 2006: 35).

La estrategia de contrastación de hipótesis, en este caso, siguió el siguiente procedimiento:

- Formulación de las respectivas hipótesis nulas y alternativas.
- Selección del nivel de significación (5%).
- Identificación del estadístico de prueba.
- Formulación de las reglas de decisión.
- Tomar la decisión de aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ), o bien rechazar  $H_0$ ; y aceptar la hipótesis alternativa o de investigación.

#### **5.2.2.1 Hipótesis general de investigación.**

$H_0$ : No existe influencia directa y significativa de las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación académica del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II ( $H_0: \rho = 0$ ).

$H_a$ : Existe influencia directa y significativa de las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación académica del alumnado del 2º, 4º y 6º ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II ( $H_a: \rho \neq 0$ ).

Nivel de significación: 0,05

Estadístico de prueba: Correlación de Pearson

Regla de decisión:

Si  $P < 0,05$ , entonces se rechaza  $H_0$ , y acepta  $H_a$

Si  $P > 0,05$ , entonces se acepta  $H_0$  y se rechaza  $H_a$

**Tabla 19**

*Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Motivación Académica.*

		<b>Expectativas de autoeficacia académica</b>	<b>Motivación académica</b>
Expectativas de autoeficacia académica	Correlación de Pearson	1	0,56(**)
	Sig. (bilateral)		,030
	N	165	165
Motivación académica	Correlación de Pearson	0,56(**)	1
	Sig. (bilateral)	,030	
	N	165	165

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La interpretación de la tabla sugiere que las expectativas de autoeficacia académica tienen una influencia directa moderada ( $r = 0,56$ ) sobre la motivación académica de los alumnos del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II. Sugiere además que dicho resultado muestral, o sea el coeficiente de correlación positivo moderado hallado en la evaluación de la relación entre las variables mencionadas, es estadísticamente significativo puesto que el nivel de significación calculado en base a los datos muestrales es menor que el nivel de significancia asumido a priori ( $p = 0,03$  es  $<$  que  $p = 0,05$ ), con lo que se acepta la hipótesis alterna de investigación que postula la existencia de una influencia directa y significativa de las expectativas de autoeficacia

académica sobre la motivación académica de los educandos encuestados, y que dicha significancia quiere decir que el coeficiente obtenido de 0,56 no se debe a las fluctuaciones del azar sino que refleja la influencia real que ejercen las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación académica de los educandos de las carreras profesionales mencionadas. Por lo que, en consecuencia, se generaliza a la población de estudiantes de la que se extrajo la muestra estudiada.

### **5.2.2.2 Hipótesis específicas de investigación.**

#### **Hipótesis 1**

Ho: Las expectativas de autoeficacia académica no influyen directa y significativamente en la motivación intrínseca del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II (**H<sub>0</sub>: = 0**).

Ha: Las expectativas de autoeficacia académica influyen directa y significativamente en la motivación intrínseca del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II. (**H<sub>1</sub>: ≠ 0**).

Nivel de significación: 0,05

Estadístico de prueba: Correlación de Pearson

Regla de decisión

Si  $P < 0,05$ , entonces se rechaza Ho, y acepta Ha

Si  $P > 0,05$ , entonces se acepta Ho y se rechaza Ha

**Tabla 20**

*Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Motivación Intrínseca.*

		<b>Expectativas de</b>	
		<b>autoeficacia</b>	<b>Motivación</b>
		<b>académica</b>	<b>intrínseca</b>
Expectativas de autoeficacia académica	Correlación de Pearson	1	0,62(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	165	165
Motivación intrínseca	Correlación de Pearson	0,62(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	165	165

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La interpretación de la tabla sugiere que las expectativas de autoeficacia académica tienen una influencia directa alta ( $r = 0,62$ ) sobre la motivación intrínseca de los alumnos 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II. Sugiere además que dicho resultado muestral, o sea el alto coeficiente de correlación directo hallado en la evaluación de la relación entre las variables mencionadas, es estadísticamente significativo puesto que el nivel de significación calculado en base a los datos muestrales es menor que el nivel de significancia asumido a priori ( $p = 0,00$  es  $<$  que  $p = 0,05$ ), con lo que se acepta la hipótesis alterna de investigación que postula la existencia de una influencia directa y significativa de las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación intrínseca de los educandos encuestados, y que dicha significancia quiere decir que el coeficiente obtenido de 0,56 no se debe a las fluctuaciones del azar sino que refleja la influencia real que ejercen las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación intrínseca de los educandos de las carreras profesionales mencionadas. Por lo que, en consecuencia, se generaliza a la población de estudiantes de la que se extrajo la muestra estudiada.

## Hipótesis 2

Ho: Las expectativas de autoeficacia académica no influyen directa y significativamente en la motivación extrínseca del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II ( $H_0: \rho = 0$ ).

Ha: Las expectativas de autoeficacia académica influyen directa y significativamente en la motivación extrínseca del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II ( $H_a: \rho \neq 0$ ).

Nivel de significación: 0.05

Estadístico de prueba: Correlación de Pearson

Regla de decisión

Si  $P < 0,05$ , entonces se rechaza  $H_0$ , y acepta  $H_a$

Si  $P > 0,05$ , entonces se acepta  $H_0$  y se rechaza  $H_a$

### Tabla 21

*Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Motivación Extrínseca.*

		Expectativas de autoeficacia académica	Motivación extrínseca
Expectativas de autoeficacia académica	Correlación de Pearson	1	0,44(**)
	Sig. (bilateral)		,020
	N	165	165
Motivación extrínseca	Correlación de Pearson	0,44(**)	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	165	165

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La interpretación de la tabla sugiere que las expectativas de autoeficacia académica tienen una influencia directa moderada ( $r = 0,44$ ) sobre la motivación extrínseca de los

alumnos 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II. Sugiere además que dicho resultado muestral, o sea el coeficiente de correlación positivo moderado hallado en la evaluación de la relación entre las variables mencionadas, es estadísticamente significativo puesto que el nivel de significación calculado en base a los datos muestrales es menor que el nivel de significancia asumido a priori ( $p = 0,02$  es  $<$  que  $p = 0,05$ ), con lo que se acepta la hipótesis alterna de investigación que postula la existencia de una influencia directa y significativa de las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación intrínseca de los educandos encuestados, y que dicha significancia quiere decir que el coeficiente obtenido de 0,44 no se debe a las fluctuaciones del azar sino que refleja la influencia real que ejercen las expectativas de autoeficacia académica sobre la motivación intrínseca de los educandos de las carreras profesionales mencionadas. Por lo que, en consecuencia, se generaliza a la población de estudiantes de la que se extrajo la muestra estudiada.

### **Hipótesis 3**

Ho: Las expectativas de autoeficacia académica no influyen inversa y significativamente en la amotivación académica del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II (**Ho:** = 0).

Ha: Las expectativas de autoeficacia académica influyen inversa y significativamente en la amotivación académica del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II (**Ha:** ≠ 0).

Nivel de significación: 0,05

Estadístico de prueba: Correlación de Pearson

Regla de decisión

Si  $P < 0,05$ , entonces se rechaza  $H_0$ , y acepta  $H_a$

Si  $P > 0,05$ , entonces se acepta  $H_0$  y se rechaza  $H_a$

**Tabla 22**

*Correlación de Expectativas de Autoeficacia Académica y Amotivación Académica.*

		<b>Expectativas de autoeficacia académica</b>	<b>Amotivación académica</b>
Expectativas de autoeficacia académica	Correlación de Pearson	1	-0,42(**)
	Sig. (bilateral)		,040
	N	165	165
Amotivación académica	Correlación de Pearson	-0,42(**)	1
	Sig. (bilateral)	,040	
	N	165	165

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La interpretación de la tabla sugiere que las expectativas de autoeficacia académica tienen una influencia moderada inversa ( $r = -0,42$ ) sobre la amotivación académica de los alumnos 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

Sugiere además que dicho resultado muestral, o sea el coeficiente de correlación moderado hallado en la evaluación de la relación entre las variables mencionadas, es estadísticamente significativo puesto que el nivel de significación calculado en base a los datos muestrales es menor que el nivel de significancia asumido a priori ( $p = 0,04$  es  $<$  que  $p = 0,05$ ), con lo que se acepta la hipótesis alterna de investigación que postula la existencia de una influencia inversa y significativa de las expectativas de autoeficacia académica sobre la amotivación académica de los educandos encuestados, y que dicha significancia quiere decir que el coeficiente obtenido de  $-0,42$  no se debe a las fluctuaciones del azar sino que

refleja la influencia real que ejercen las expectativas de autoeficacia académica sobre la amotivación académica de los educandos de las carreras profesionales mencionadas. Por lo que, en consecuencia, se generaliza a la población de estudiantes de la que se extrajo la muestra estudiada.

### **5.3 Discusión**

Según la síntesis reflexiva de Blanco que se asume (2010, p. 20 y ss.), la teoría social-cognitiva enfatiza el carácter autodirectivo del comportamiento humano sin descuidar el papel relevante de los factores ambientales. Uno de los constructos fundamentales de esta teoría es la autorregulación, que hace referencia a los mecanismos personales por los cuales la persona controla su comportamiento, pensamientos y sentimientos; y en estos procesos de autorregulación son imprescindibles las creencias de autoeficacia en la propia capacidad para dominar las actividades académicas y de la vida diaria. Así, Bandura (1986, en Blanco, 2010) hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia de la persona para su ejecución. De este modo, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta eficacia se comprometa más con las actividades que le encomiendan y muestra mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que pueda encontrar.

En este sentido, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras: (a) influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizar para seguirlas; (b) motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera; (c) determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea, y

(d) predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

La autoeficacia, entonces, inciden, entre otros factores, en la motivación. En general se puede afirmar que la motivación es, cualesquiera sean sus variables determinantes así como el marco teórico explicativo de cómo se produce o qué constructos o elementos están englobados en ella, la palanca que mueve toda conducta, lo que permite suscitar cambios tanto a nivel educativo como de la vida en general.

Asumiendo que la conducta humana tiene un carácter propositivo e intencional, resulta evidente que entre los factores que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que éste va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Por otra parte, aceptando la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene de sí misma en diferentes áreas (Shavelson y Bolus, 1982, en Blanco, 2010), es posible inferir que la mayor parte de factores y variables intra individuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia la percepciones y creencias que la persona mantiene sobre diferente aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). En función de ello es que algunos autores, según Bueno (2010), afirman que el autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo así como sus creencias respecto a su competencia y autovalía determinan su motivación académica.

En este ámbito, según Pintrich y De Groot (1990, en Bueno, 2010), pueden distinguirse tres categoría generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la

capacidad de realizar una tarea (por ejemplo, percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (por ejemplo, metas, interés, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (por ejemplo, ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira). Por tanto, según esta perspectiva, los juicios que realiza la persona sobre su eficacia determinan en gran medida la cantidad de esfuerzo que empleará al enfrentarse a los obstáculos y a las experiencias adversas así como la cantidad de tiempo que persistirá. Cuánto más alta sea la eficacia juzgada por la persona, más vigorosos persistentes serán sus esfuerzos (Bandura, 1977, en Bueno, 2010), y por extensión mayor gravitación tendrá sobre la motivación en el ámbito educativo.

En este contexto teórico, los resultados obtenidos sobre la autoeficacia académica y la motivación educativa, evidencian la correlación moderada directa y estadísticamente significativa que revela la influencia que la autoeficacia ejerce en la motivación académica. Esta constatación está acorde con el punto de vista cognitivo que aduce que son los pensamientos de los individuos, sus creencias y emociones, los factores que más influyen en la motivación, en ese “proceso que nos dirige hacia el objetivo de una actividad, que la instiga y la mantiene”(Pintrich y Schunk, 2006: 5). Por otra parte, el nivel medio encontrado en la variable autoeficacia académica en la muestra estudiada coincide con los hallazgos reportados a este respecto por Chigne (2017) en una investigación sobre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Asimismo, el nivel medio de motivación educativa registrado en los estudiantes encuestados es consistente por los hallazgos observados por Alfaro, Evaristo, Ayala, Palomino, León-Manco y Quitzgaard (2017) en un estudio sobre la influencia de las variables motivación y estrategias de aprendizaje en las habilidades investigativas de estudiantes de posgrado de Odontología de la UNMSM; así como con los resultados

encontrado sobre este aspecto por Sulca (2016) en un estudio sobre la influencia de la formación profesional y la motivación en el rendimiento académico del estudiantado de las Facultades de Enfermería, Obstetricia y Fisioterapia y Rehabilitación de una universidad privada.

Evaluando, por otra parte, los índices de los coeficientes de las correlaciones obtenidas, se observa a nivel de la autoeficacia académica y la motivación interna, prevalece la orientación motivacional dirigida por el ánimo de conocimientos antes que la obtención de metas. Y que a nivel de la motivación extrínseca, la conducta guiada por factores externos sobresale en el conjunto de las gradaciones motivacionales, por sobre la motivación introyectada y la motivación identificada. De ello se sigue que las creencias de autoeficacia académica del estudiantado encuestado inciden mayormente en la motivación intrínseca, y que la amotivación es un rasgo preocupante que cala entre los educandos, aun cuando su gravitación sea menor.

Ahora bien, en cuanto a la relación entre la autoeficacia académica y motivación educativa como problemática de investigación, los hallazgos coinciden con los reportados por Martinelli y Sassi (2010) en un estudio sobre una escuela de la red pública del Estado de Sao Paulo, Brasil, en el cual los resultados revelaron una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia para el estudio, la autoeficacia general y la motivación intrínseca, y encontraron una correlación negativa y significativa entre autoeficacia para el estudio y motivación extrínseca.

### Conclusiones

1. Las expectativas de autoeficacia académica tiene una influencia moderada directa y significativa sobre la motivación académica (0,56) del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.
2. Las expectativas de autoeficacia académica tiene una influencia directa alta y significativa sobre la motivación intrínseca (0,62) del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.
3. Las expectativas de autoeficacia académica tiene una influencia moderada directa y significativa sobre la motivación extrínseca (0,44) del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.
4. Las expectativas de autoeficacia académica tiene una influencia inversa moderada y significativa sobre la amotivación académica (-0,42) del alumnado del 2°, 4° y 6° ciclo de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo durante el semestre 2018-II.

### **Recomendaciones**

1. Propiciar investigaciones sobre la problemática de las expectativas de autoeficacia académica y la motivación académica en los ciclos superiores de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA)-sede Huancayo.
2. Diseñar y aplicar programas de intervención pedagógica tendientes a mejorar el nivel de autoeficacia académica detectado en el alumnado de las carreras profesionales investigadas, para así coadyuvar a una formación académica de calidad.
3. Diseñar programas de mejora de la motivación académica en general y en particular de la motivación extrínseca y la amotivación académica evidenciada en los ciclos iniciales de los estudiantes participantes en el estudio.
4. Desarrollar investigaciones longitudinales sobre la problemática indagada que permitan disponer de una visión de largo alcance que sea soporte de decisiones de los equipos directivos de la universidad donde se desarrolló la investigación.

## Referencias

- Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory of personality*. New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Blanco, H., Ornellas, M., Aguirre, J. F., y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1), 1-28.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala Siacepa. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barraza, A. y Ontiveros, V. (2005). *Atribuciones causales a la elección de carrera: caso licenciatura en intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa* 10, 1-30.

- Barraza, A., & Ortega, F. y. (2010). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de posgrado. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza. *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (p.p. 239-246). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Barraza, A., Ortega, F., & Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(2), 58-67.
- Bueno, J.A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: Desarrollo y programas de intervención* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bueno, J.A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE).
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico* (Tesis no publicada). Recuperado de <http://www.eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Carmona, A.M. (2003). *Repercusiones del clima motivacional sobre la motivación intrínseca, la auto-confianza y el estado de ánimo pre y post- competitivo en jóvenes escolares* (Tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carratalá, E. (2005). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99.

Cruz, C. (2005). *Análisis de los constructos de autoeficacia y su aplicabilidad a problemas sociales y económicos de la población de Puerto Rico* (Tesis no publicada).

Recuperado de: <http://www.biblioteca.ucm.es/tesis/fs1/ucm-t28779.pdf>.

Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. London: Johns Hopkins University Press.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Enríquez, A. y Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103.

Fernández-Ballesteros, R.; Díez-Nicolás, J.; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C., y Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. En M. Salanova, R. Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 68-80). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Fuente, J. de la. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.

García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia.

- González-Cutre, D., Moreno, J.A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., Zomeño, T. y Marín, L.M. (2008). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescente. *Revista de Educación*, 331, 12.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Herrera, F y Ramírez, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 1-20.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc-Graw Hill.
- Márquez, A. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural* (Tesis no publicada). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28025.pdf>
- Márquez, G y Sánchez, M. (2010). Motivación al logro, uso de la tecnología y aprendizaje estudiantil en matemáticas del primer año de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11.
- Martinelli, S., y Sassi, A. (2010). Relaciones entre auto-eficacia y motivación académica. *Psicología, Ciencia y Profesión*, 30(4), 780-791.
- Martínez, M.A, y García, A.B. (2011). Análisis de la influencia de la virtualización en la motivación del alumnado universitario de primer curso. *Revista de Educación*, 362, 1-17.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Miñano, P., Cantero, M.P. y Castejón, J.L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13(2), 11-23.

- Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/TAD.pdf>.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Navarro-Loli, J., y Domínguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 53-68
- Olivas, A., y Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un Bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall- Pearson.
- Ornelas, M.; Blanco, H.; Peinado, J.E y Blanco, J.R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 779-791.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (2013). *Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/>
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la

Universidad Autónoma de Madrid.

- Pérez, M. y Díaz, A. (2008). *Valoración de un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado*. Proyecto Fondo Nacional de Desarrollo Científico Tecnológico, nº 1080240. Recuperado de: <http://ri.conicyt.cl/575/article-30196.html>.
- Pérez, M.V., Valenzuela, M.F., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441-449.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. y Núñez, J.C. (2001). Diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105-126.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50(5), 1-13.
- Rosário, P.; Lourenço, A.; Paiva, M. O; Nuñez, J.C.; González-Pienda, J.A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1), 1-8.
- Rozalén, M. (2009). *Creencias de autoeficacia y coaching*. Como mejorar la productividad de las personas. Recuperado de [http://innovacioneducativa.upm.es/jimcucue\\_09/comunicaciones/02\\_22-45\\_Coaching\\_Creencias.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/jimcucue_09/comunicaciones/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf)
- Ruban, L. y Reis, S. (2006). Patterns of self-regulatory strategy among low- achieving and

- high achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/.../691/1084>
- Ruíz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.
- Ruiz, V. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20(2), 15-24. Recuperado de [http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672011000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000200010&lng=es&nrm=iso).
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-69.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. y Grolnick, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school. En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Salkind, N. (2006). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness*. San Francisco, CA: Freeman
- Serra, J. (2010). *Autoeficacia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes*

*universitarios*. Recuperado de <http://www.eprints.ucm.es/11105/1/T32194.pdf>

Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Sotelo, M.A., Vales, J.J. y Serrano, D.M. (2009). *Perfil motivacional de estudiantes que cursan materias en modalidad virtual-presencial y su relación con el rendimiento académico*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa: entornos virtuales de aprendizaje. 21-25 de septiembre, México.

Vallerand, R., J., Blais, M.R., Briere, N.M., y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.

Valleran, R.J., y Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En *Introduction á la psychologie de la motivation* (pp.3-39). Laval, Québec: Éditiones Études Vivantes.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Villamarín, F. (1990). Papel de la autoeficacia en los trastornos de ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, 55-79.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Zamorano, M. (2014). *Evaluación de aspectos motivacionales de alumnos de primero de grado en el entorno virtual de aprendizaje: Estudio de caso*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid-España.

Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, (5), 1-21.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 16-183.

## Apéndices

## Apéndice A:

### Ficha Técnica de Expectativas de Autoeficacia Académica.

1. Nombre : Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Validación psicométrica
2. Autores : Navarro-Loli y Domínguez-Lara
3. Año : 2019
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 5 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Medir las creencias en la autoeficacia académica.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El EAPESA está constituida por 7 ítems agrupados en una estructura unifactorial.
10. Campo de Aplicación : Estudiantes adolescentes y universitarios
11. Material de La prueba : Hoja de respuestas a 7 ítems; que contiene el protocolo de los enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas desde Nunca (1) hasta Siempre (4).

## Apéndice B:

### Ficha Técnica de Motivación Académica

1. Nombre : Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)
2. Autores : R. Burgueño, A. Sicilia, J. Medina-Casabón, M. Alcaraz-Ibáñez, y  
M. Lirola
3. Año : 2017
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 15 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Identificar la motivación educativa
7. Tipo de ítems : Politómicos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 32 ítems distribuidos en 3 áreas que a  
continuación se detallan:  
  
I. Motivación intrínseca, constituido por 12 ítems.  
  
II. Motivación extrínseca, constituido por 16 ítems  
  
III. Amotivación, constituido por 4 ítems
10. Campo de  
Aplicación : Estudiantes universitarios.
11. Material de  
la prueba : Hoja que contiene el protocolo de los enunciados como los  
respectivos casilleros para las marcas de los sujetos en cualquiera de  
las columnas que contienen las alternativas de respuestas desde No  
corresponde del todo (1) hasta Corresponde exactamente (7).

**Apéndice C:****Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas**

---

<b>Nº</b>	<b>Item</b>
1.	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica
2.	Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes
3.	Me da igual el que los profesores sean exigentes y estrictos, pues confío mucho en mi propia capacidad académica
4.	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica
5.	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico
6.	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas
7.	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos

---

## Apéndice D:

### Escala de Motivación Académica-Revisada

Nº	Ítem
1	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad
2	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado
3	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios
4.	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser
5.	Porque está de acuerdo con mi forma de vida
6	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas
7	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios
8	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás
9	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero
10.	ahora me pregunto si debería continuar en ella Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado
11	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante
12	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro delo campo
13	que a mí me gusta Porque considero que forma parte de mí
14	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí
15	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales
16	Por el placer de leer temas interesantes
17	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tienen sin cuidado
18	Porque en el futuro quiero tener una buena vida
19	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente
20	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional
21	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy
22	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen
23	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles.
24	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas.
25	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad
26	Para tener en el futuro un mejor sueldo
27	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios
28	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional
29	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario
30	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan
31	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios
32	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.

## Apéndice E:

### Validación por Juicio de Expertos de Expectativas de Autoeficacia Académica

#### Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

\***Pertinencia**.- Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

\***Relevancia**.- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Isabelino Luzmito ROQUE RIVERA

Formación académica: Licenciado de la Educación

Área(s) de experiencia profesional: Investigación y Docencia

Tiempo: 22 años

  
DNI N° 06190985

## Apéndice E:

### Validación por Juicio de Expertos de Expectativas de Autoeficacia Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

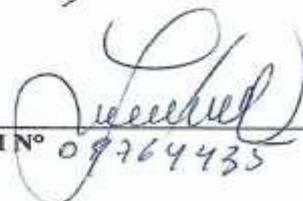
**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Edith Concha Zúñiga  
 Formación académica: Dra. en Ciencias de la Educación  
 Área(s) de experiencia profesional: Lenguas Extranjeras  
 Tiempo: T/C 15 años

  
 DNI N° 09764435

## Apéndice E:

### Validación por Juicio de Expertos de Expectativas de Autoeficacia Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

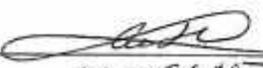
#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Alex M. Humberto Cell Guedes

Formación académica: Doctor en Ciencias de la Educación

Área(s) de experiencia profesional: Educación y Gestión Pública

Tiempo: 20 años

  
DNI N° 06449647

## Apéndice E:

### Validación por Juicio de Expertos de Expectativas de Autoeficacia Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido: la pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: MACOAS MARIONELUS TAZZO TOMAS

Formación académica: DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Área(s) de experiencia profesional: EDUCACION Y GESTION

Tiempo: 30 años

  
DNI N° 08867643

## Apéndice E:

### Validación por Juicio de Expertos de Expectativas de Autoeficacia Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

- A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.
- D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Jrme Reyes Blacio

Formación académica: Docte

Área(s) de experiencia profesional: Didáctica Universitaria, Investigación

Tiempo: V.C. DG.

Jrme  
DNI N° 06805836

### Apéndice F:

#### Formato de Validez de Contenido de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas

	Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Observaciones / Sugerencias
		A	D	A	D	A	D	
1	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica							
2	Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes							
3	Me da igual el que los profesores sean exigentes y estrictos, pues confío mucho en mi propia capacidad académica							
4	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica							
5	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico							
6.	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas							
7	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos							

## Apéndice G:

### Validación por Juicio de Expertos de Motivación Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **MOTIVACIÓN ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

\***Pertinencia**.-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

\***Relevancia**.- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Jorge Reyes Blacido

Formación académica: Docente

Área(s) de experiencia profesional: Didáctica Universitaria, investigación

Tiempo: T.C. D.E. 30 años

Jorge Reyes Blacido  
DNI N° 86808836

## Apéndice G:

### Validación por Juicio de Expertos de Motivación Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **MOTIVACIÓN ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Magda Mariángela Tazzo Torres

Formación académica: Doctora en Ciencias de Educación

Área(s) de experiencia profesional: Educación y Gestión

Tiempo: 30 años

  
DNI N° 09831653

## Apéndice G:

### Validación por Juicio de Expertos de Motivación Académica

**Estimado/a Sr (a). Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **MOTIVACIÓN ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

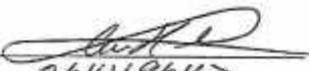
Nombres y apellidos del experto: Ana María Huambuto Coll Cardenas

Formación académica: Doctora en Ciencias de la Educación

Área(s) de experiencia profesional: Educación y Gestión Pública

Tiempo: 20 años

DNI N°

  
06449642

## Apéndice G:

### Validación por Juicio de Expertos de Motivación Académica

**Estimado/a Sr (a). Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **MOTIVACIÓN ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Mg. Isolina Lugonila Bogua Rivera

Formación académica: Mg. en Ciencias de la Educación

Área(s) de experiencia profesional: Docencia en Investigación

Tiempo: 22 años

  
DNI N° 06190985

## Apéndice G:

### Validación por Juicio de Expertos de Motivación Académica

#### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **MOTIVACIÓN ACADÉMICA**. Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

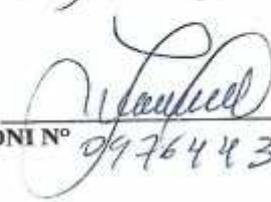
\***Pertinencia**.-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

\***Relevancia**.- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

#### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Edith Carolina Zúñiga Alvarado  
 Formación académica: Do. en Ciencias de la Educación  
 Área(s) de experiencia profesional: Lenguas Extranjeras  
 Tiempo: T/C 15 años

  
 DNI N° 99764435

## Apéndice H:

### Formato de Validez de Contenido de la Escala de Motivación Académica-Revisada

Item	Dimensiones	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Observaciones / Sugerencias
		A	D	A	D	A	D	
D1: Nombre: Motivación intrínseca Definición conceptual: Se asocian con el interés por desarrollar o mejorar sus capacidades y el aprendizaje.								
1	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas							
2	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios							
3	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás							
4	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí							
5	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales							
6	Por el placer de leer temas interesantes							
7	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen							
8	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles							
9	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas							
10	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan							
11	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios							
12	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.							
D2: Nombre: Motivación extrínseca Definición conceptual: Expresan la búsqueda de experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito o el evitar la “vergüenza” que acompaña al fracaso.								
1	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado							
2	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios							
3	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser							
4	Porque está de acuerdo con mi forma de vida							

5	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado							
6	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante							
7	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta							
8	Porque considero que forma parte de mí							
9	Porque en el futuro quiero tener una buena vida							
10	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente							
11	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional							
12	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy							
13.	Para tener en el futuro un mejor sueldo							
14	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios							
15	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional							
16	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario							
D3: Nombre: Amotivación								
Definición conceptual: Se caracteriza por un aprendizaje memorístico, y una motivación externa a los requisitos de la tarea y está relacionado con resultados de aprendizaje de baja calidad								
1	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad							
2	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella							
3	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tienen sin cuidado							
4	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad							