

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA ACADÉMICO
PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CAJAMARCA**

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:

JULIA ELENA WALTER MUÑOZ

Asesor:

Dr. VÍCTOR HUGO DELGADO CÉSPEDES

Cajamarca - Perú

2014

COPYRIGHT © 2014 by
JULIA ELENA WALTER MUÑOZ
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS APROBADA

**RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA ACADÉMICO
PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CAJAMARCA**

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:

JULIA ELENA WALTER MUÑOZ

Comité Científico

Dr. Víctor Hugo Delgado Céspedes
Asesor

M.Cs. Enrique Zelaya de los Santos
Miembro de Comité Científico

Dr. Simón Rodríguez Tejado
Miembro de Comité Científico

Mg. Juan Julca Novoa
Miembro de Comité Científico

Cajamarca - Perú

2014



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de Post Grado

PROGRAMA DE MESTRÍA EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las ..10:00..... de la mañana del día 06 de noviembre del año Dos Mil Catorce, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Comité Científico Evaluador presidido por el **M.Cs. ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS**, en Representación de la Directora y como Miembro de Comité Científico, **Dr. VÍCTOR DELGADO CÉSPEDES**, en calidad de Asesor, **Dr. SIMÓN RODRÍGUEZ TEJADA**, **Mg. JUAN JULCA NOVOA**; como integrantes del Comité Científico. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno y el Reglamento de Tesis de Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la Sustentación de la Tesis titulada **“RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA-2012-II”**, presentada por la Alumna, **JULIA ELENA WALTER MUÑOZ**, con la finalidad de optar el Grado Académico de **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Sección de Postgrado de **EDUCACIÓN**, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Comité Científico, y luego de la deliberación, se acordó...~~APROBABLE~~ con la calificación de 16 (Dieciséis) CUM LAUDE..... la mencionada Tesis; en tal virtud, la Alumna, **JULIA ELENA WALTER MUÑOZ**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Sección de Postgrado de **EDUCACIÓN**, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Siendo las ~~12:00~~ horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

M.Cs. Enrique Zelaya de los Santos
Miembro de Comité Científico

Dr. Víctor Delgado Céspedes
ASESOR

Dr. Simón Rodríguez Tejada
Miembro de Comité Científico

Mg. Juan Julca Novoa
Miembro de Comité Científico

DEDICATORIA

A Dios, el máximo expositor del amor, la esencia misma del infinito propio de todo lo bueno y todo lo justo, nuestro creador y aquel que siempre nos ama sin condición o requerimiento alguno. Es omnipotente; una dedicatoria nunca será suficiente para agradecerle, con él se tiene una mejor, pronta y eficaz solución a toda dificultad.

A Willy Stalin, tu afecto y cariño son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo, de mi mejor momento, de mis ganas de buscar lo mejor para ti. Aun en tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas buenas de esta hermosa vida.

A Lea Valentina, cada día creces mas pero mi amor por ti crece aún más “solo quiero estar a tu lado y de tu hermano siempre” eres mi mejor momento que pueda disfrutar de mi maravillosa vida, la invasión de nostalgia e inmensa alegría que conlleva este acontecimiento como único, soy feliz solo cuando eres feliz tú y tu hermano.

Con tan solo saber su llegada y más aún al conocerles pude entender lo hermosa que es la vida. Son mi orgullo una vez más mi hijo y mi hija trajeron sentido a mi vida, una vez más ellos fueron los causantes de mi anhelo de salir y seguir adelante, culminar mi tesis con éxito, por eso mismo dedico a ellos cada esfuerzo que realice en la construcción de esta; agradezco a Dios por darme tan hermosas compañías y motivación para cada día ser mejor.

A todos aquellos que han creído en MÍ y han sabido esperar.

Aprendí que el coraje no era la ausencia del miedo, sino que el triunfo sobre él, el valiente no es quien no siente miedo, sino aquel que conquista ese miedo.

NELSON MANDELA

AGRADECIMIENTO

A Dios, gracias Dios mío por la vida, por la salud, por mi familia y por otro día más de vida saludable.

A Willy Stalin y Lea Valentina, agradezco de forma profunda por ayudarme a encontrar el lado más dulce de la vida, mi motivación más grande para concluir con éxito esta tesis. Por el privilegio de contar con el apoyo incondicional en este viaje académico, sin permitir que desmaye en lo que emprendo, fortalecido mi ansia de superación profesional. Gracias por existir Willy Stalin - Lea Valentina, por ser los mejores hijos y por hacer de mí la madre más feliz del mundo.

A la plana docente de la Maestría en Gestión de la Educación de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca, quienes compartieron sus conocimientos y experiencias profesionales para seguir desarrollándome académicamente y adquirir más conocimientos para un mejor desempeño profesional en la delicada y noble tarea de la docencia e investigación y a las personas que directamente se involucraron en mi trabajo de investigación e influencia positiva.

A Víctor Hugo, por su asesoramiento, oportuna atención a lo requerido en la investigación, lo que demuestra que es un buen profesional; por haberme alentado y motivado para culminar con la investigación.

A Manuel y Alejandrina, mis padres, me dan siempre el amor sin condición.

A Rosalía mi hermana y Carlos mi cuñado, por su inmenso cariño y aprecio; a Clodomiro mi hermano, por salvarme la vida una vez y a Graciela, Segundo, Brígida, Heriberto, Rosalía, Maruja, Clodomiro, Jovita, mis héroes de camada.

CONTENIDO

Ítem	Pág.
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiv
GLOSARIO DE SIGLAS	xv
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCCIÓN	xviii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
1.3. Justificación de la investigación	4
1.4. Objetivos de la investigación	5
1.4.1. Objetivo General	5
1.4.2. Objetivos específicos	5
1.5. Hipótesis	5
1.6. Operacionalización de las variables	6
1.6.1. Variable I	6
1.6.2. Variable II	6
1.7. Alcances y limitaciones de la investigación	7
1.7.1. Alcances	7
1.7.2. Limitaciones	7

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	8
2.1.1. A nivel internacional	8
2.1.2. A nivel nacional	9
2.1.3. A nivel regional	10
2.2. Bases teóricas	11

2.2.1. Teoría atribucional de la Motivación de Logro	11
2.2.2. Definición de motivación de logro	26
2.2.3. Importancia de la motivación de logro en el aprendizaje	31
a) Motivación para lograr el éxito	33
b) Probabilidad de éxito	34
c) Valor incentivo del éxito	34
2.2.4. Medición de la motivación de logro	35
2.2.5. Motivación de logro desde una perspectiva atribucional	36
2.2.6. Cuestionario psicométrico validado - Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificado (EAML -M)	38
2.2.7. Importancia de la teoría	42
a) Motivación de interés	43
b) Motivación de tarea/capacidad	43
c) Motivación de esfuerzo	43
d) Motivación de examen	43
e) Motivación de profesor	44
2.2.8. Rendimiento académico	44
2.2.9. El rendimiento académico en el Perú	50
2.2.10. Definición conceptual de términos básicos	51

CAPÍTULO III

DISEÑO DE CONSTRATACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

3.1. Tipo de investigación	54
3.2. Diseño de la investigación	54
3.3. Unidad de análisis	55
3.4. Población y muestra	55
3.4.1. Población	55
3.4.2. Muestra	56
3.4.3. Método	57
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y validación	58
3.5.1. Técnica	58
3.5.2. Instrumentos de recolección de datos	59
3.6. Procesamientos y análisis de los datos	62
3.8. Aspecto ético de la investigación	62

CAPÍTULO IV
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados de la variable I: Motivación de Logro	63
4.2. Resultados de la variable II: Rendimiento académico	78
4.3. Resultados de la relación de las variables Motivación de logro y Rendimiento Académico	80
4.4. Discusión	82
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES	87
REFERENCIAS	89
ANEXOS	96

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 01. Dimensiones básicas como rasgos principales de la estructura de la causa	13
Tabla 02. Categorización del nivel de rendimiento académico (según la Dibebare del ministerio de Educación)	50
Tabla 03. Categorización del nivel de rendimiento académico (según Edith Reyes Murillo)	51
Tabla 04. Población de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca.	55
Tabla 05. Muestra de los estudiantes Según Unidad Técnica de Registro de matrícula y porcentaje de la muestra de los estudiantes participantes de la investigación por ciclos en la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.	57
Tabla 06. Genero y ubicación de los estudiantes objeto de estudio en relación a su género de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.	58
Tabla 07. Estadísticos de confiabilidad de las dimensiones de la EAML-M (N=224)	61
Tabla 08. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	63
Tabla 09. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	64
Tabla 10. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?	64
Tabla 11. ¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta (asignatura)?	65
Tabla 12. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta (asignatura)?	65
Tabla 13. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta (asignatura)?	66
Tabla 14. ¿Cuánta probabilidad de aprobar esta (asignatura) crees que tienes en este semestre?	66

Tabla 15.	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta (asignatura)?	67
Tabla 16.	¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta (asignatura)?	67
Tabla 17.	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta (asignatura)?	68
Tabla 18.	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta (asignatura)?	68
Tabla 19.	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta (asignatura)?	69
Tabla 20.	¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta (asignatura)?	69
Tabla 21.	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecías en esta (asignatura)?	70
Tabla 22.	¿Cuánto afán tienes de sacar buena nota en esa (asignatura)?	70
Tabla 23.	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta (asignatura) o esta te solio mal?	70
Tabla 24.	¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta (asignatura)?	71
Tabla 25.	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta (asignatura)?	71
Tabla 26.	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta (asignatura)?	72
Tabla 27.	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta (asignatura)?	72
Tabla 28.	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta (asignatura)?	73
Tabla 29.	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta (asignatura) que has empezado?	73
Tabla 30.	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta (asignatura)?	74
Tabla 31.	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta (asignatura)?	74
Tabla 32.	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta (asignatura)?	75
Tabla 33.	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta (asignatura)?	75

Tabla 34.	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta (asignatura)?	75
Tabla 35.	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compañerismo por tener un buen desempeño en esta (asignatura)?	76
Tabla 36.	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta (asignatura)?	76
Tabla 37.	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta (asignatura)?	77
Tabla 38.	Estado de motivación de logro de resultados de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.	77
Tabla 39.	Estado de aprobación y desaprobación del promedio de los ciclos: II; IV; VII y X de los estudiantes, según registro de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.	78
Tabla 40.	Estadísticas descriptivas del promedio del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.	79
Tabla 41.	Comparación entre aprobación y desaprobación de la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.	81

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 01. Las atribuciones como verdaderas causas de lo que nos sucede	16
Figura 02. Representación gráfica de los estados de la motivación de logro y promedio: Motivado y no motivado de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC	80

GLOSARIO DE SIGLAS

UNC	: Universidad Nacional de Cajamarca
EAPIC	: Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil
EES	: Estudiantes de Educación Superior
DES	: Docentes de Educación Superior
MINEDU	: Ministerio de Educación
PISA	: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
UMC	: Unidad de Medición de la Calidad Educativa
UNESCO	: Organización de las Naciones para la Educación y la Cultura

RESUMEN

La tesis de investigación determina la relación que existe entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca; se describió la situación real de los estudiantes, tanto en el campo de su motivación así como en el rendimiento académico. El estudio es de tipo descriptivo correlacional, de corte transversal, así mismo se formula la hipótesis: Existe relación significativa entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca. Se administró la Escala Atribucional de Motivación de Logro – Modificada EAML-M (Morales y Gómez, 2009) para la Motivación de Logro y para el rendimiento Académico el promedio ponderado de las notas de los estudiantes según unidad técnica de registros y matrícula de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca. La muestra estuvo compuesta por 115 estudiantes; 13 estudiantes del sexo femenino y 102 estudiantes del sexo masculino de la escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013. La investigación nos ha permitido determinar la Relación entre la Motivación de Logro con el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013, el cual resultó que existe una relación entre la Motivación de Logro con el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ya que guarda relación directa entre la Motivación de Logro y el rendimiento académico en la Universidad Nacional de Cajamarca. Por ende la tesis de investigación muestra como resultado la importancia de la motivación de logro como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Motivación de Logro, Rendimiento Académico, Atribución Causal, Estudiantes Universitarios, Universidad Nacional de Cajamarca.

ABSTRACT

The research thesis determines the relationship that exists between the Motivation of Achievement and the Academic Performance of the Students of the Professional Academic School of Civil Engineering of the National University of Cajamarca; The real situation of the students was described, both in the field of their motivation as well as in the academic performance. The study is descriptive correlational, cross-sectional, likewise the hypothesis is formulated: There is a significant relationship between the motivation of achievement and the academic performance of the students of the Professional Academic School of Civil Engineering of the National University of Cajamarca. The Achievement Motivation Scale of Achievement - Modified EAML-M (Morales and Gomez, 2009) was administered for the Achievement Motivation and for the Academic performance the weighted average of the student grades according to the technical unit of records and enrollment of the School Academic Professional of Civil Engineering of the National University of Cajamarca. The sample consisted of 115 students; 13 female students and 102 male students of the Academic Professional School of Civil Engineering of the National University of Cajamarca, holiday season - 2013. The research has allowed us to determine the relationship between the motivation of achievement and the academic performance of the Students of the Professional Academic School of Civil Engineering of the National University of Cajamarca, vacation season - 2013, which resulted that there is a relationship between the Motivation of Achievement with the Academic Performance of the Students of the Professional Academic School of Civil Engineering of the National University of Cajamarca, since it has a direct relationship between the Motivation of Achievement and academic performance at the National University of Cajamarca. Therefore, the research thesis shows as a result the importance of achievement motivation as a fundamental part of the teaching-learning process of students.

Keywords: Achievement Motivation, Academic Achievement, University Students, National University of Cajamarca.

INTRODUCCIÓN

La motivación por el estudio es un elemento consustancial a la labor educativa del docente que consiste en utilizar todas las vías posibles en el proceso de enseñanza - aprendizaje que estimulen y orienten a los estudiantes a realizar todos los esfuerzos necesarios para lograr un aprendizaje productivo mediante la actividad de estudio. Por eso es importante que el profesor domine las técnicas de estudio para conducir a los estudiantes en su actividad independiente dentro y fuera del aula, a fin de que logren un estudio eficiente.

La motivación es un factor importante en el acto de enseñanza - aprendizaje. En todos los niveles educativos, la motivación debe tener un tratamiento diferente, los cuales deben dirigirse teniendo como referente a los objetivos que se planteen, tanto en competencias y capacidades que deseen alcanzar.

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la motivación de logro con el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, Ciclo vacacional - 2013. Los resultados del estudio son de suma importancia ya que ofrece información que orienta a asumir acciones de mejora y toma de decisiones educativas.

La experiencia derivada de la práctica docente en los últimos años en la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, demuestra que existen estudiantes en aulas universitarias que no se sienten motivados por la carrera y por tanto, no le dedican el tiempo necesario al estudio. Existe la necesidad imperante de que el docente universitario preste especial atención a este aspecto como parte de su labor educativa con los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El problema de investigación, se plantea a partir de la importancia que tiene la Motivación de Logro en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca; para lo cual se requiere describir la situación real de los estudiantes para propiciar la obtención de mayores logros en el rendimiento académico, es decir estudiantes motivados que logren mejores resultados.

La investigación se presenta en los siguientes capítulos:

En el Capítulo I, aborda el problema de investigación el mismo que vislumbra el planteamiento del problema, formulación del problema, justificación, objetivos, hipótesis, operacionalización de las variables, alcances y limitaciones de la investigación.

En el Capítulo II, hace referencia al marco teórico partiendo de los antecedentes de la investigación, bases teóricas, que se trabajaron en el proceso para darle formalidad a la investigación y definición de términos básicos que permitieron operacionalizar el proceso.

En el Capítulo III, se señala la descripción de la contratación de las hipótesis abarcando: tipo y diseño de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos y procesamientos de los resultados logrados.

En el Capítulo IV, se plasma los resultados obtenidos en tablas y gráficos que luego de analizar la información brindada por los estudiantes que respondieron en la encuesta: Escala Atribucional Motivación Logro - Modificada, dieron valores significativos que pretende resolver el problema tanto en la motivación de logro como en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.

En el Capítulo V, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación superior en los países de la región latinoamericana promueve un estilo de educación pasivo en los alumnos y carece de incentivos para la promoción de actitudes hacia el establecimiento de logro y metas con miras a un futuro ejercicio profesional productivo. Es notable la baja expectativa encontrada en un gran porcentaje de los estudiantes, en particular en los cursantes de carreras humanísticas, la cual justifican por la poca o ninguna fuente segura de empleadores de profesionales, las universidades están fragmentadas y los gobiernos carecen de instrumentos de regulación (Rama, 2007, p. 45).

En un estudio sobre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de UNMSM; se encontró que el rendimiento académico en el grupo de estudiantes del primer año de psicología, se ubica en el nivel medio, correspondiente a un aprendizaje regularmente logrado; con más precisión, solo la octava parte del grupo alcanzó un aprendizaje satisfactorio de los contenidos estudiados en el primer año de su formación profesional y a casi la cuarta parte con un nivel bajo de rendimiento académico (Reyes, 2003, p. 19).

La investigación precisa como problema que la experiencia derivada de la práctica docente en los últimos años en la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, demuestra que existen estudiantes en aulas universitarias que no se sienten motivados por la carrera y por

tanto, no le dedican el tiempo necesario al estudio. Por ello existe la necesidad imperante de que el docente universitario preste especial atención a este aspecto como parte de su labor educativa con los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Una manera de alcanzar lo anterior es que en el tratamiento didáctico de la asignatura se considere como aspecto central el enfoque profesional del contenido y sitúe al estudiante como sujeto en el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que brinda amplia posibilidades para formar y desarrollar en los estudiantes el interés por la profesión y favorece la actividad de estudio.

En esta perspectiva se recomienda un grupo de aspectos a considerar por el docente universitario en la preparación de la asignatura y en la ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje como lo referido a la cantidad de significados que se lo asigna al término “Motivación” como impulsos, incentivos, expectativas, volición, intereses, metas o atribución que, si se implementan adecuadamente y se sistematiza su empleo, ayudarán a que el estudiante se sienta satisfecho con el estudio de su profesión y mantenga una actitud favorable ante el estudio, lo que contribuirá a mejorar la calidad de su proceso de formación y como consecuencia sus resultados docentes.

Uno de los problemas educativos que alarma en la actualidad en educación superior está relacionada al desarrollo del pensamiento de razonamiento de los estudiantes, desde los diversos espacios y de manera especial desde la didáctica de la matemática, que incluso se han llevado evaluaciones internacionales para calcular el nivel de comprensión lectora y la capacidades matemáticas de los estudiantes, encontrando en

los primeros lugares a los países de Japón, Corea y en los últimos lugares países como el Perú y Bolivia. (Ministerio de Educación, 2005).

El rendimiento académico es un tema poco estudiado y/o controversial en la educación superior universitaria por parte de los organismos que planifican y diseñan el desarrollo académico de las universidades. Sobre todo cuando éstos carecen de una política de educación de calidad en lo referente a la implementación de un sistema de educación para mejorar adecuadamente el rendimiento académico.

El problema del rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, se refleja en el bajo promedio ponderado obtenido. Según dato de la Oficina Central de Registro (año 2012 - II - incluye estudiantes inhabilitados) de los ciclos académicos, los estudiantes han alcanzado, en promedio con el calificativo de 10, 20 como promedio ponderado. Si consideramos que son 10 los ciclos de la carrera, se puede concluir que en el 50% de ellos el promedio ponderado de los estudiantes es desaprobatorio. En los ciclo II, IV, VI, VIII y X de la muestra y/o objeto de estudio el promedio ponderado es el 10, 53.

Por otro lado la motivación de Logro es un factor importante en el acto de enseñanza - aprendizaje. En el nivel universitario, la motivación debe tener un tratamiento diferente, los cuales deben dirigirse teniendo como referente a los objetivos que se planteen, tanto en competencias y capacidades que deseen alcanzar. Este proceso debe evocar diferentes escenarios mentales en los estudiantes lo cual promueva actitudes positivas que coadyuven al éxito académico.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la relación que existe entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013?

1.3. Justificación de la investigación

La motivación de logro es un proceso fundamental de la persona, para la orientación de sus esfuerzos para alcanzar el éxito o una meta determinada, ya sea corto, mediana o largo plazo. Siendo importante para impulsar o estimular al individuo.

El Rendimiento Académico, es una medida de las capacidades que manifiesta, en forma cuantitativa lo cual se refiere a lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso, en el cual para lograr un desempeño adecuado se necesita también la presencia de una motivación de logro. (Cruz, 1993).

La investigación se justifica metodológicamente porque pondrá énfasis en la importancia de la motivación de logro como parte fundamental del proceso de enseñanza - aprendizaje para el estudio de la asociación, “Motivación de Logro - Rendimiento Académico”.

Esta investigación permite corroborar las afirmaciones teóricas presentadas y establecer si existe o no relación entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico en la población investigada, siendo un instrumento de gestión institucional por el personal directivo y docente de la Universidad Nacional de Cajamarca.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo General

Determinar la Relación entre la Motivación de Logro con el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.

1.4.2. Objetivos Específicos

- a) Determinar el nivel de rendimiento académico que tienen los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.
- b) Identificar los niveles de la motivación de logro que tienen los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.
- c) Medir la relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

1.5. Hipótesis de la investigación

H1: Existe relación significativa entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

H0: No existe relación significativa entre la Motivación de Logro y el rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

1.6. Operacionalización de las variables

1.6.1. Identificación de Variables e Indicadores

VARIABLE I	DEFINICIÓN	ESCALA	INDICADORES	ITEM	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Motivación de Logro	Proceso de planteamiento y esfuerzo hacia el progreso y la excelencia. Un proceso y esfuerzo que orienta a la excelencia en la tarea. Un interés y deseo por la excelencia y el éxito.	Ordinal	Motivados (106 - 180) Poco motivados (30 - 105)	P1 - p30	Encuesta: escala Atribucional de Motivación de Logro - Modificada
VARIABLE II	DIFINICIÓN	ESCALA	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTO	
Rendimiento académico	Resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el estudiante, en relación con los objetivos previstos.	Ordinal	Aprobados (11 - 20). Desaprobados (0 - 10)	Análisis documental: Registro de notas de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca. 2012-II.	

1.7. Alcances y Limitaciones

1.7.1. Alcances

El alcance principal en ésta investigación es determinar la Relación de la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

Se pretende que este análisis pueda utilizarse como una referencia en el mejoramiento del rendimiento académico.

El resultado de la investigación analizó, la relación de la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

1.7.2. Limitaciones

La investigación sólo se aplicó a los 115 estudiantes de los cinco ciclos de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. A nivel Internacional

Bueno José, (1993, p. 122), en su tesis doctoral titulada: La Motivación en los Alumnos de Bajo Rendimiento Académico: Desarrollo y Programas de Investigación. En la Universidad Complutense de Madrid; señala que desde la perspectiva histórica, la motivación no sólo posee unas ya lejanas raíces sino que se encuentra aún hoy en continua evolución en el intento de poder explicar, sus diversas teorías, la realidad de lo que sucede en el sujeto, por lo tanto es todavía un campo de horizontes abiertos.

Los programas de intervención que actualmente se barajan no se centran en un solo enfoque o teoría sino que intentan abarcar, de modo ecléctico, las más eficaces aportaciones hechas, al mismo tiempo que ya no aparecen aislados en el contexto escolar sino unidos, como elemento de mejora de, a otros programas de intervención (por ejemplo enseñanza de estrategias).

Rodríguez Gustavo, (2009, pp. 20, 213), en su tesis doctoral titulada: Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico de E.S.O. En la Universidad de Ocoruña; en síntesis, es posible que debamos entender la motivación del estudiante como un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que puedan funcionar compensándose, convergiendo en la misma dirección o entrando en conflicto. Sería necesaria para comprender el verdadero alcance de la perspectiva de las Múltiples etapas consideradas desde la práctica cotidiana en aula.

Que el profesor sea capaz de adaptar sus actividades académicas a los múltiples itinerarios motivacionales de los alumnos es una de las claves para garantizar unos buenos resultados desde el punto de vista motivacional. La investigación motivacional deberá profundizar en los próximos años en estos múltiples caminos y en como el profesor puede ajustarse eficazmente a ellos.

2.1.2. A nivel nacional

Suárez Fredy. (2007, p. 20), en su tesis titulada “Motivación Docente Y Rendimiento Académico En La matemática De Los Estudiantes Del 5to Año De Secundaria Dela I.E. José María Arguedas No 0087 S.J.L., sostiene, la Motivación Docente influye de manera positiva en el Rendimiento Académico de la Matemática, ya que ayuda a mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, además de dar solución efectiva a las dificultades que se presentan a la hora de adquirir un conocimiento sólido.

El profesor de Matemática debe acudir a estrategias motivacionales que le permitan al estudiante incrementar sus potencialidades ayudándolo a incentivar su deseo de aprender, enfrentándolo a situaciones en las que tenga que utilizar su capacidad de discernir para llegar a la solución de problemas. Es importante que el profesor de Matemática haga una revisión de las prácticas pedagógicas que emplea en el aula de clase y reflexione sobre la manera cómo hasta ahora ha impartido los conocimientos, para que de esta manera pueda conducir su enseñanza con técnicas y recursos adecuados que le permitan al educando construir de manera significativa el conocimiento y alcanzar el aprendizaje de una forma efectiva.

Reyes Yesica, (2003, p. 156), en su tesis para optar el grado profesional de Psicología titulada “*Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el autoconcepto y la Asertividad en los Estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*”. Quién señala en términos generales, el rendimiento académico del grupo de estudiantes del primer año de Psicología que fueron examinados en el presente trabajo, se ubica en el nivel medio, correspondiente a un aprendizaje regularmente logrado; con más precisión, sólo la octava parte del grupo alcanzó un aprendizaje satisfactorio de los contenidos estudiados en su primer año de formación profesional; encontrándose además a casi la cuarta parte con un nivel bajo de rendimiento académico.

2.1.3. A nivel regional

Terán Alberto, (2009, p. 82), en su tesis titulada: *Influencia del ambiente familiar y escolar en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Pública N° 82256 del caserío de Póquish – distrito de San Bernardino – provincia de San Pablo*; sostiene, que los estudiantes considerados para el estudio casi en su totalidad provienen de familias de la zona rural, caracterizados por ser extensas y nucleares, el tipo de ocupación del padre es pequeño agricultor, algunos son comerciantes; la escolaridad de los padres es primaria completa, el tamaño de la familia está conformada entre 5 a 9 miembros/familia. Tanto el ambiente familiar como el ambiente escolar en las familias del caserío y en el centro educativo N° 82256 del caserío Póquish son positivas.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Teoría Atribucional de la Motivación de Logro

La presente investigación está fundamentada en la teoría Atribucional de Motivación de Logro de Weiner Bernard; es uno de los principales Psicólogos educativos, responsable por relacionar la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar. Weiner (1991), es uno de los autores importantes que trata de explicar la teoría atribucional. El elemento central se fundamenta en el hecho de que la conducta motivada está siempre en función de dos componentes: Las expectativas que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el valor o el incentivo que está asignado a esa meta. En consecuencia, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso. Esas percepciones son las atribuciones causales (Citado por Barca, 2004).

A) Las atribuciones causales y multidimensionales como contexto conceptual del aprendizaje y el rendimiento académico. Los modelos y teorías que abordan la Motivación del rendimiento tratan de explicar la conducta de las personas en situaciones educativas porque el deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso, la búsqueda constante de dominio y el afán de sobresalir son la fundamentación sobre la que se sustenta la Motivación de Logro. En cada sujeto, la Motivación es una función de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta. Por valor de incentivo de la meta hay que entender el grado de afecto positivo o negativo que toda persona

anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene previsto (Barca, 2004).

Existen numerosas investigaciones 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. En definitiva existen distintos tipos de atribuciones causales o patrones causales de atribución que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. Han sido Weiner (1986) y McCombs (1998), entre otros, quienes han definido las motivaciones y metas de logro como modelos o patrones atribucionales integrados de creencias, afectos, cogniciones y sentimientos que dirigen las pautas e intenciones de la conducta (Citado por Barca, 2004).

La motivación de rendimiento esta explicada, en gran parte, por las atribuciones. Montero, 1990, Núñez y González – Pienda 1994; Valle, Núñez, Rodríguez y González – Pumariaga 2002, las atribuciones causales vienen a ser 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.

En resumen, Weiner (1986, 1990), señala como causas principales del logro en situaciones de aprendizaje, a la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones a la capacidad y el esfuerzo. No obstante, investigaciones posteriores están ampliando estas causas a otras como: El profesor, el clima de clase, el interés del alumno,

etc., ya que se observa que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía.

Tabla 01
Dimensiones básicas como rasgos principales de la estructura de la causa

LUGAR DE CAUSALIDAD		ESTABILIDAD		CONTROLABILIDAD	
Internas (dentro de la persona) capacidad, Esfuerzo	Externas (en el ambiente) Suerte/azar, Dificultad tareas	Estables (constantes en el tiempo) Capacidad, Dificultad tareas	Inestables (variables en el tiempo) Esfuerzo Suerte/azar	Controlables Sujetas a control volitivo Esfuerzo	No controlables No sujetas a control volitivo Capacidad, Suerte/azar, Dificultad tareas

Fuente: Tomado de Barca, 2004.

Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en que los estudiantes atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. En todo caso, como afirma Weiner, para mejorar la Motivación de Logro de los estudiantes es importante que aquellos sepan atribuir tanto éxito como los fracaso al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el Logro de un correcto proceso de aprendizaje (Citado por Barca, 2004).

A los estudiantes les gustan o les disgustan sus profesores, se sienten aceptados o rechazados por sus compañeros de clase, algunas veces vienen enfadados con sus padres, se sienten orgullosos de su grupo de trabajo, avergonzados por una mala nota, etc.; e incluso, estos estudiantes pueden también estar intentando controlar lo que los demás sienten hacia ellos. Entre estas emociones asociadas a contextos sociales, como el aula, se

pueden diferenciar las emociones dirigidas a uno mismo de aquellas otras dirigidas hacia los demás, aunque ambas funcionan de modo entrelazado y pueden ser explicadas por el mismo conjunto de principios, englobados fundamentalmente en la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1986), este autor parte de la premisa de que sentimos en función de cómo pensamos y que, por tanto, las cogniciones son condicionantes directos de las emociones. El comportamiento depende no sólo de los pensamientos sino también de los sentimientos. Concretamente, en situaciones de logro se ha encontrado que el resultado de la acción, la atribución particular realizada y la dimensión causal implicada son los principales determinantes de las emociones (Weiner, 2000, pp. 1, 12, 14).

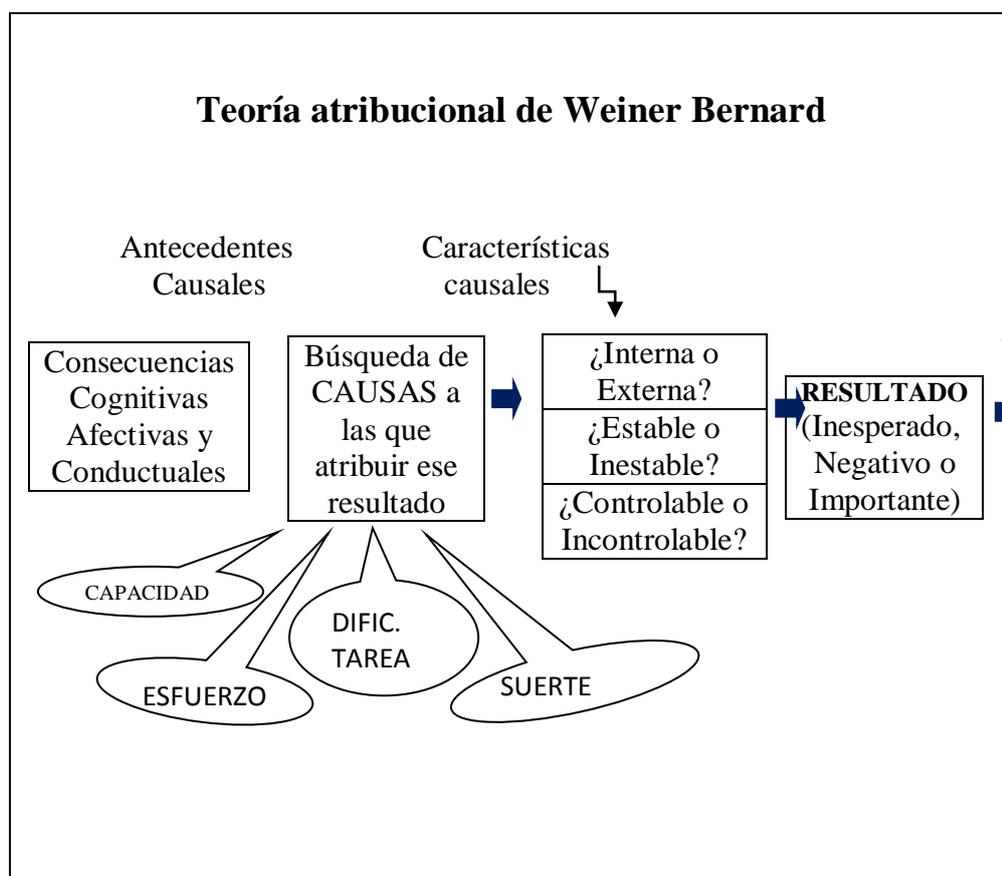
B) Reacciones derivadas del proceso atribucional. Para (Pardo y Alonso, 1990, p. 71), con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales de la atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, tomando la teoría como referencia la teoría atribucional planteada por Weiner. Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: Las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas; esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos contribuye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa, sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso como sostiene o indican; aunque la teoría atribucional de la Motivación de Logro es una teoría basada en la

expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

En principio, el proceso atribucional comienza con el resultado de éxito o fracaso vivido por una persona, el cual suscita una relación afectiva inmediata. Lo que produce en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo. Pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ésta se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que originaron tales resultados influye una serie de variables que Weiner denomina “antecedentes causales”. Estos antecedentes, que engloban todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, influyen factores tan importantes como la historia personal, etc. (ver figura 1).

Figura 01

Las atribuciones como verdaderas causas de lo que nos sucede



Fuente: Tomado de Valle y Cols., 2007.

El siguiente paso lo constituyen las atribuciones que el individuo realiza para explicar el resultado obtenido. Generalmente, la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos académicos, lo cual no quiere decir que no existan otros factores causales a los que las personas recurren con frecuencia para explicar determinados resultados, como son por ejemplo, el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no ayuda del docente, etc. Sin embargo, la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, se contemplan tres dimensiones en las cuales se pueden encuadrar los factores causales mencionados:

1. **Dimensión interna - externa.** Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.
2. **Dimensión es la estabilidad - inestabilidad.** Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como un factor relativamente estable, ya que se suele creer que los niveles de capacidad permanecen constantes o por lo menos, no sufren cambios continuos a pesar del paso del tiempo. El hecho de que el rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.
3. **Dimensión es la controlable - incontrolable.** Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros son incontrolables. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa; de hecho, no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, siendo la capacidad un factor interno, podemos llegar o no aplicar la mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, hay ciertos factores externos que sí pueden estar bajo nuestro control.

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, la atribución causal realizada ante un determinado resultado conlleva una determinada reacción afectiva que puede ser distinta si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o ante uno de fracaso, de este modo, la dimensión estable inestable influye

directamente en las expectativas de éxito futuro, estando también asociada con un determinado tipo de consecuencias afectivas. Así, si las personas atribuyen sus resultados de éxito o fracaso a causas estables por ejemplo la capacidad pueden esperar que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal. De la misma forma, si ante un determinado resultado una persona lo atribuye a causas inestables por ejemplo la suerte, poca esperanza puede tener, de que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la inestabilidad de la causa). En palabras del propio Weiner, (1986), los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento. Por lo tanto, podemos afirmar que los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los resultados atribuidos a factores inestables. (Núñez, 2009, p. 114).

La dimensión interna - externa y la dimensión controlable – incontrolable, Originan distintas reacciones a nivel afectivo y emotivo con claras implicaciones a nivel motivacional.

Así, mientras que la atribución a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y en la percepción de competencia (positivamente en el caso de atribuciones de éxito o negativamente en el caso de atribuciones de fracaso), el mismo tipo de atribución a causas externas no tiene dichos efectos.

Pero este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o si, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a

un factor causal interno e incontrolable (por ejemplo falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza".

Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (por ejemplo falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el individuo, considerándose responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente. Pero también, la atribución de resultados a causas controlables o incontrolables provoca otro tipo de reacciones afectivo - emocionales en las personas. Así, por ejemplo, la atribución de un resultado a factores controlados por otros y por tanto, incontrolables para el propio individuo - produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.). En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales. De este modo, González y Tourón 1992, señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben. Así, la motivación se incrementa cuando el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable); aunque también se verá favorecida si, ante el fracaso, realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo) ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han promovido ese resultado o bien lo atribuye a factores externos que le permitan

eludir su responsabilidad, por ejemplo la tarea era muy difícil o tuve muy mala suerte (Citado por Núñez, 2009, p. 72)

La motivación disminuye en aquellos casos en los que el estudiante atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables, (por ejemplo la suerte) y sus fracasos a la falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y origina sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación (Núñez y González. 1994).

Con el fin de superar este problema y mejorar la motivación de los alumnos, lo ideal es atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo (causa interna, inestable y controlable) y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje.

Según, Weiner, (2000), considera que estas tres dimensiones influyen de manera significativa en la motivación, pues afectan la expectativa y el valor. La dimensión estabilidad, por ejemplo, parece estar muy relacionada con las expectativas futura. Si los estudiantes atribuyen su fracaso a situaciones estables, como la dificultad de la materia, tendrán la expectativa de fracasar en esa materia en el futuro. No obstante, si atribuyen el resultado a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, esperarían mejores resultados para la siguiente ocasión. El locus interno/externo podría estar íntimamente relacionado con sentimientos de autoestima. Si el éxito o el fracaso se atribuye a factores internos, el éxito generará orgullo y un incremento en la motivación, en tanto que el fracaso socavará la autoestima (Citado por Woolfolk, 2006, pp. 354 - 358).

La dimensión controbilidad está relacionada con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o la vergüenza. Si nos consideramos responsables por nuestros fracasos, nos sentiremos culpables, si nos consideramos responsables del éxito, nos sentiremos orgullosos. Fracasar en una tarea que no somos capaces de controlar nos provocaría vergüenza y enojo.

Cuando el fracaso se atribuye a la falta de habilidad y la habilidad se considera incontrolable, la secuencia de la motivación es:

Fracaso -> falta de habilidad -> incontrolable -> No responsable -> vergüenza, turbación -> distanciamiento -> el rendimiento empeora

Cuando el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo (una causa controlable), la secuencia es:

Fracaso -> falta de esfuerzo -> controlable -> Responsable -> culpa -> participación activa -> el rendimiento mejor.

Asimismo, la sensación el control del propio aprendizaje parece estar relacionado con la elección de tareas académicas más difíciles, con la dedicación de mayor esfuerzo, con el uso de mejores estrategias y con una mayor persistencia en el trabajo académico Schunk, 2000; Weiner, 1994a, 1994b (Citado por Woolfolk, 2006, pp. 354 - 358).

La teoría atribucional de la motivación, más conocida como de las atribuciones causales, fue desarrollada por Bernard Weiner. En un intento de integrar los principios de la motivación de logro de McClelland y Atkinson; el locus de control de Rotter (1954) y las atribuciones sociales/interpersonales de Heider

(1958), se creaba la teoría atribucional (o cognitiva) de la motivación de logro que mayor desarrollo y peso ha tenido en el campo educativo.

Ya en un primer momento las investigaciones llevadas a cabo por Weiner y sus colegas (Weiner y Kukla, 1970; Weiner y Potepan, 1970; Weiner, 1971), aun relacionadas con la motivación de logro, confirmaban la existencia de cuatro atribuciones fundamentales, tales por haber sido elegidas con mayor frecuencia por los sujetos encuestados, como la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, encuadradas todavía en un sistema de clasificación de dos ejes, estabilidad y locus de control (que posteriormente evolucionaría a locus de causalidad y controlabilidad). De todos modos, los resultados indicaban que los sujetos de alta motivación de logro atribuían internamente su éxitos a la habilidad y al esfuerzo y sus fracasos nunca a la falta de habilidad sino a la falta de esfuerzo o la mala suerte, lo cual mantenía su subjetiva probabilidad de éxito en la tarea y les hacía más persistentes en ella. Al contrario, los de baja motivación de logro, en caso de fracaso lo atribuían a una falta de habilidad y desistían de la tarea más rápidamente (Weiner, 1971, pp. 144 - 151).

En 1979 con la aparición del artículo: A theory of motivation for some classroom experiences cuando se sientan las bases de la teoría atribucional que permanecen hasta nuestros días Weiner, 1986^a (Citado por Woolfolk, 2006, pp. 354 - 358).

La premisa central de esta teoría es que la búsqueda del “por qué” de las cosas, de los hechos, es el resorte básico de la acción; de esta manera el conocimiento actúa como forma básica de motivación. Esta búsqueda de explicaciones, causas, se hace más frecuente ante un resultado inesperado (fracaso) que esperado (éxito). Aunque se consideraron como atribuciones básicas sólo cuatro (habilidad,

esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte) debido a que la lista de causas de éxito y de fracaso es prácticamente infinita, se hizo necesaria una clasificación o taxonomía que aportara cierto orden. Dicho así, Weiner, (1979) (Citado por Woolfolk, 2006, pp. 354 - 358).

La dimensión de causalidad, llamada posteriormente internalidad, distingue las causas de un evento en internas o externas al sujeto; así, por ejemplo, la habilidad sería interna al sujeto pero la dificultad de la tarea no.

La estabilidad distingue las causas sobre la base de la consistencia temporal (Weiner, 1984), es decir, hace referencia a lo estable (invariable) o inestable (variable) de dichas causas; la suerte puede cambiar de una tarea a otra pero la habilidad no.

Finalmente, la controlabilidad hace referencia a la posibilidad que tiene (que ha tenido) el sujeto de controlar esa causa, por eso se dice que el esfuerzo es controlable pero la suerte no (Bueno, 1993, p. 23).

Pero el análisis lógico de la estructura causal tiene una limitación inherente: las dimensiones causales han sido derivadas de las mentes de los teóricos más que de los sujetos investigados; por eso es concebible que cada teoría tuviera su propio esquema lógico de organizar las causas y que cada una de las estructuras postuladas no se identificara ni con los distintos teóricos ni con las personas encuestadas (Weiner, 1985).

Teniendo en cuenta la anterior limitación, las tres dimensiones superiores mantienen relaciones con: los cambios de expectativa (según si el resultado de la tarea ha sido un éxito o un fracaso); la autoestima y sentimientos relacionados (si

el resultado se considera un propio éxito o un éxito ajeno) y los juicios interpersonales (decisiones acerca de la conducta de ayuda, evaluación, sentimientos).

A efectos retroactivos, los antecedentes causales de las atribuciones serían: claves o señales informativas específicas (la información relativa al éxito o al fracaso de los demás); estructuras psicológicas (las relaciones establecidas entre causa y efecto); procesos psicológicos (factores atencionales) y tendencias hedonistas. A efectos post - activos, la consecuencia más importante es la modificación de las expectativas después del logro o no de una meta que dependerá de la constancia o invariabilidad percibida por el sujeto de las causas de ese resultado (Weiner, 1985); de aquí que, la adscripción a factores estables produce grandes variaciones en las expectativas futuras (un incremento después de un éxito, una disminución después de un fracaso) al contrario que las adscripciones a causas inestables precisamente por su variabilidad (Weiner, 1984), aunque Eorsyth y McMillan, 1981a,b, consideran que es la controlabilidad más que la estabilidad el determinante del cambio de las expectativas y el mantenimiento de los niveles de actuación cuestión retomada por McGill, 1991a,b) (Citado por Bueno, 1993 p. 24).

Un esquema parcial de la teoría atribucional de la motivación (Weiner, 1984):

Antecedentes causales -> adscripción causal -> dimensión causal (Constancia) -> Expectativas de éxito -> acción.

C) Importancia de la teoría Atribucional de la Motivación de Logro

La importancia que se viene dando a esta teoría reside en que la investigación con alumnos ha demostrado que las atribuciones o

creencias acerca del éxito o el fracaso son importantes mediadores de la actuación en situaciones de logro y tienen un fuerte efecto sobre cómo la gente reacciona ante sus éxitos y los de los demás Friere y Snyder (1980). Bernstein, Stephan y Davis (1929) descubrieron que los sujetos con puntuaciones altas, en comparación con los de baja, consideraban el esfuerzo y la habilidad más importantes mientras que la dificultad de la tarea y la suerte lo eran menos. Kovenklioglu y Greenhaus (1978) encontraron que los sujetos con éxito señalaban como causas del mismo la habilidad y el esfuerzo mientras que los fracasados señalaban la mala suerte y la dificultad de la tarea. Arkin, Koblitz y Roblita, 1983, encontraron que los alumnos exitosos enfatizaban más las atribuciones internas que externas, al contrario que los fracasados o que los fracasados. Citado por (Bueno, 1993, p. 24).

Se ha demostrado como preveía Weiner, que la conducta del profesor transmite a los alumnos una serie de expresiones emocionales que estos decodifican y al interpretarlas les conducen a inferir el por qué, por parte del profesor, han fracasado en la tarea, lo cual junto con otras causas hace que los alumnos formen su propia atribución (Weiner, 1983^a y 1983^b).

Gráficamente, Graham y Weiner, 1987; Graham, (1990, p.33) atribución del -> reacción -> comunicación -> inferencia del profesor afectiva de la emoción alumno -> autoatribución del -> expectativa éxito / fracaso.

2.2.2. Definiciones de Motivación de Logro

Para Garrido, (2000, p. 111), un motivo intrínseco es aquel que determina conductas cuyos cambios inciden en el sujeto a nivel cognitivo, afectivo o de personalidad, fundamentalmente en el exterior del sujeto, posibilitando la consecución de algún objeto o substancia, que a su vez, facilitará la satisfacción de una necesidad.

El estudio del motivo de logro surge como un intento, iniciado por David McClelland, 1974, para encontrar un método que explicase el origen y evolución de la motivación humana. Así llegó a la conclusión de que la motivación de logro es la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalándolo como el motivo ha impulsado la evolución humana y social hacia el alcance de altos grados de realización, el éxito o logro, tanto material como cultural.

También, McClelland, (1998, p. 56), evaluó la motivación de logro en estudiantes universitarios e hizo un seguimiento de sus actividades laborales catorce años después; encontró que el ochenta y tres por ciento de los que se desempeñaban como empresarios independientes o eran dirigentes de empresas, habían tenido en sus estudios puntuaciones altas con la correspondiente de motivación de logro; el setenta y nueve por ciento de las personas relacionada con actividad laboral no independiente, obreros y/o empleados se correspondían con puntuaciones bajas en motivación de logro. En este orden de ideas definió la variable motivacional “motivo de logro” como: “una orientación general hacia alcanzar cierto estándar de excelencia”.

Al respecto, Marshall, (2000, p. 76), señala que, el motivo de logro es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia y atribuye a McClelland, (2000), la definición según la cual motivo o necesidad de logro es: “éxito en la competición con un criterio de excelencia”, para efectos de la presente investigación esta definición asume criterios de excelencia relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así con la tarea propiamente dicha, terminar el proceso, con uno mismo, es decir, superar desempeños anteriores, con otras personas, rendir mejor que los demás.

Las situaciones de logro se refuerzan en la medida que la persona sabe que su rendimiento llevará a una evaluación favorable o desfavorable, lo que ocasiona una reacción emocional de orgullo ante el éxito y de vergüenza ante el fracaso. En ese sentido, Marshall, (2000, p. 75), señala que la persona alta en nLog (Necesidad o Motivación de Logro) deriva un incentivo positivo de su rendimiento en una tarea moderadamente difícil, que la persona con bajo nLog no deriva. Así también la persona alta en nLog busca situaciones moderadamente desafiantes porque ponen a prueba sus capacidades y habilidad, el éxito conseguido en estas condiciones confiere la sensación del trabajo bien hecho.

Según, McClelland en (1972). Citado por Gálvez, (2007, p. 24), sostuvo que la “Motivación de Logro es un proceso de planteamiento y un esfuerzo hacia el progreso y la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una elección comparativa con lo ejecutado anteriormente, derivando satisfacción en realizar las cosas siempre mejores”.

De acuerdo a los elementos de la teoría de las necesidades sociales desarrollada por el mismo, tales como el Logro, Poder y Afiliación, “el logro es un interés por la excelencia y el éxito” (Toro, 2000, p. 2).

Esta motivación es considerada como “el impulso por sobresalir en relación a un grupo de estándares autoimpuestos basados en la lucha por el éxito” (Robbins, 2004, p. 175).

Por ello “la persona estaría motivada para la obtención de un resultado y persistiría en cumplirlo, en relación a metas realistas pero difíciles que busquen su crecimiento en el trabajo, presentando a su vez una necesidad de retroalimentación y excelencia para llegar al éxito” (Accel, 2005, p. 5).

Según Feldman y Montero. Citado por Gálvez, (2007), algo que caracteriza a las personas motivadas para el logro, “es su necesidad de buscar situaciones en las que puedan competir en relación a algún parámetro y probarse a sí mismas que son exitosas, no eligen sus retos de manera indiscriminada, tienden a evitar situaciones en las cuales obtengan éxito con demasiada facilidad o en las que el éxito parece poco probable. Con ello, las personas trabajan persistentemente para conseguirlo, se exigen a sí mismas el hacer las cosas de la mejor manera posible y con su toque personal, haciendo que el individuo”.

Actúe para lograr la excelencia; asuma responsabilidades individuales; tienda a rodearse de colaboradores o de quienes les permitan lograr mejor su trabajo; planifique lo que desea hacer, no confía en el azar; asuma riesgos moderados; use el tiempo con eficiencia; proyecte sus metas en el tiempo, a mediano y

largo plazo; mantenga una actitud positiva, objetiva y realista; requiera retroalimentación para verificar sus resultados y sea capaz de diferir la obtención de una meta valiosa sacrificando metas de menor valor que pueda obtener de inmediato.

También se entiende por motivación de logro a “aquella necesidad del individuo que orienta su conducta hacia el logro de una meta de manera persistente” (Marcos y Vargas, 2005, p. 2).

Al hablar de motivación de logro estos autores enfatizan a la misma como: Un proceso y esfuerzo que se orienta a la excelencia en la tarea. Un interés y deseo por la excelencia y el éxito. Un impulso por sobresalir en relación a unos estándares de éxito. Una necesidad por alcanzar metas desafiantes y superar obstáculos en forma persistente. Una necesidad por competir y poner a prueba las propias habilidades con éxito.

La motivación de logro representa: una necesidad por alcanzar metas desafiantes y superar con persistencia obstáculos que demandan un esfuerzo orientado a la prueba de habilidades, excelencia y éxito en una tarea, dado que permite según su definición operacional, identificar y describir mejor aquellos comportamientos asociados a situaciones de éxito en el aprendizaje de nuevas competencias tanto en el campo académico como en el ocupacional, especialmente en la educación.

Según Bueno, (2001, p. 9), citado por Cruz, (2004), “la motivación de logro en el aula también se manifiesta en la elección que hace la persona del grupo con el cual va a trabajar. Señala que la persona con baja motivación de logro

tendera juntarse con sus amigos o quienes se lleva bien, mientras que la persona con alta motivación de logro tendera a unirse con los compañeros que trabajan mejor”.

La motivación de logro ha sido definida por Atkinson como “la disposición relativamente estable de buscar el éxito o el logro”. Según McClelland “es la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que suponen la evaluación del desempeño de una persona, en relación con estándares de excelencia”. De Santamaría, 1991, los estándares de excelencia pueden estar en relación con la tarea (desempeñar una tarea con éxito), con uno mismo (rendir cada vez mejor y más) o con los demás (rendir más y mejor que los otros). Citado por (Barberá y Molero, 1996, pp.163-194).

La Motivación de logro y el ámbito académico, posee efecto determinante sobre los estudiantes en general y por ende, en las conductas que utilizan o no para desempeñarse adecuadamente en el ámbito académico.

La Motivación escolar, “Es un proceso general por lo cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: Cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcaly y Antonijevic, 1987, p. 32).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: El aprendizaje.

2.2.3. Importancia de la motivación de logro en el aprendizaje

Según, Ouestlati Houssem, (2005), citado por Cristina, (2008, p. 10), la Motivación de Logro es un aspecto importante y necesario para la práctica de la Orientación Educativa, puesto que si no está presente en los alumnos, dificulta la labor del orientador, ya que algunos alumnos tienden a preocuparse más por la calificación que por el aprendizaje en sí mismo. Un alumno con motivación de logro lucha para tener éxito en su carrera y no necesariamente por la evaluación, ni tampoco por lo que hacen sus compañeros, sino más bien por una necesidad de auto - mejora que se convierte en una motivación para todo aquello que se propone, en un deseo por obtener una realidad significativa, dominar destrezas, ideas y llegar rápidamente a alcanzar un nivel más alto que el actual. Esta motivación contribuye con buenos resultados en una persona muy disciplinada y constante en su trabajo; entonces, “el éxito suele ser fruto de la preparación previa basada en un gran esfuerzo personal.

La Motivación de Logro ejerce una influencia muy importante sobre el aprendizaje y la retención: dos elementos clave satisfactorio rendimiento de un estudiante. En lo concerniente al aprendizaje, el efecto catalizador de la motivación se da por medio del aumento de la retención. Según, Baker y Madell, los estudiantes universitarios con un alto rendimiento académico son menos propensos a la distracción que los que poseen un bajo rendimiento académico. A su vez, Werner, Johnson y Merabian, agregan que los alumnos con alta Motivación de Logro ensayan y piensan más sobre los problemas omitidos que los estudiantes con baja motivación de Logro.

Finalmente, hay que señalar que un nivel de motivación moderado es el que produce resultados excelentes en el aprendizaje. (Ausubel, 1995, p. 147).

Según Covington, citado por Woolfolk, (1996, p. 147), existen tres tipos de estudiantes: los orientados al dominio, los que evitan el fracaso y los que aceptan el fracaso. Los primeros, con una alta motivación de logro, normalmente tienen éxito y se consideran a sí mismos personas capaces. También son propensos a resolver problemas y asumir riesgos que supongan retos moderados. Además, se desenvuelven adecuadamente en situaciones competitivas, aprenden con rapidez, aceptan responsabilidades con facilidad y son más persistentes ante el fracaso. Además, tienen más confianza en sí mismos, muestran más energía, requieren retroalimentación concreta y buscan captar la manera en que funciona su entorno para ser exitosos. Por su lado, los estudiantes que evitan el fracaso no están seguros acerca de su propia aptitud y buscan proteger su imagen del fracaso exagerando todo, planteándose metas muy altas o muy bajas, o realizando solo pequeños esfuerzos, sin embargo, las estrategias para evitar el fracaso conllevan al fracaso mismo y los individuos comienzan a creer que esto se debe a su falta de capacidad, convirtiéndose en estudiantes que aceptan el fracaso.

La Motivación de rendimiento o logro “Uno de los objetivos de la educación es ayudar a los estudiantes a que adquieran conocimientos y habilidades. Su correspondiente objetivo consiste en estimular a los estudiantes para que les nazca el deseo de progresar. Atkinson (1965) presentó una teoría de la motivación que incumbe a estos dos objetivos”. (Goodwin, 1966, pp. 213).

a) Motivación para lograr el éxito

El éxito en la vida universitaria tiene su base en la selección adecuada de una carrera con las habilidades e intereses del estudiante y se ve influenciado por la Motivación de Logro. Mahoma, en un estudio sobre la relación entre la elección vacacional y la motivación de temor al fracaso, llevado a cabo con 155 estudiantes universitario hombres, encontró que un número significativamente mayor de individuos con alta motivación de Logro eligió su carrera tras una estimación realista de sus habilidades e intereses, lo opuesto ocurrió con los individuos con alta ansiedad con relación al Logro. (De Santamaría, 1991, pp. 177, 200).

Si el alumno se aprecia como responsable directo de lo realizado, puede continuar en el intento, puesto que el logro lo relaciona con el esfuerzo que aplica en la tarea. En este caso el esfuerzo es visto como un medio de conseguir el resultado y no como una prueba de incompetencia. En la medida en la que el alumno comprende este concepto, puede considerar positivo mantener el esfuerzo con tal de conseguir el fin previsto. Cuando un alumno llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que estas le ayudarán a obtener lo que persigue, este lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumno no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, este lector atribuirá a otras razones, la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de

inteligencia, que dificultará mantener un grado de esfuerzo. (Alonso, 1984^a y 1984b, p. 26).

La motivación de logro tiene un importante grado de relación con el estilo atribucional y ésta relación se ve con mayor claridad a medida que los estudiantes son de más edad.

“La motivación para lograr el éxito tiene un motivo como colorido: evitar el fracaso. Una persona puede emprender una tarea con entusiasmo y energía con miras posiblemente a tener éxito o también puede aludirla para evitar un posible fracaso”. (Goodwin, 1966, p. 213).

b) Probabilidad de éxito

“La probabilidad de éxito en cualquier tarea consiste en una evaluación subjetiva que hace el individuo que puede escalonarse de muy alta a muy baja. Conforme a la teoría, esta probabilidad tiene relación directa con la correspondiente atracción de logro éxito o con el valor de incentivo del éxito para el individuo”. (Goodwin, 1966, 218).

c) Valor incentivo del éxito

Por norma general el valor de incentivo del éxito es mayor para las tareas más difíciles que para las fáciles. Litwin, 1958, hizo un experimento relacionado con esto y pidió a un grupo de estudiantes que dijeran cuantas veces entre 10 pesaban que podían dar en un blanco a una distancia de 1 a 6 metros. A otro grupo se le solicitó que

recomendara un premio en dinero por el hecho de acertar el blanco a diferentes distancias. (Goodwin, 1966, p. 209).

Al relacionar el motivo para lograr el éxito con el motivo para evitar el fracaso. Atkinson supone que una persona bien motivada para el éxito sentirá atracción por una tarea donde la probabilidad de éxito o fracaso sea 50/50, hasta donde el estímulo sea alto dentro de este nivel de probabilidades. Pero un individuo motivado para evitar el fracaso evitará la tarea dentro de este mismo nivel de dificultad. El preferirá hacer una tarea muy fácil cuyas probabilidades de evitar el fracaso sean elevadas o posiblemente hacer una muy difícil que a pesar de no ser capaz de cumplir, va a proporcionarle una mención de reconocimiento por el hecho de haber escogido una tarea difícil. (Goodwin, 1966, p. 218).

2.2.4. Medición de la motivación de logro

Se presentan los antecedentes y evidencias previos a la medición de la motivación de logro, así como la estructura de un instrumento habilitado y validado para su medición. Considerando algunas evidencias, se han desarrollado diversas formas de medir la motivación de logro, considerando la teoría atribucional de la motivación de logro.

Para Alonso, 1997, son tres los factores que condicionan el interés de los alumnos por aprender: el tipo de metas que se propone, el proceso de atribución causal de los resultados obtenidos y las expectativas por conseguirlas. Las metas que se plantea un estudiante determinan su interés y el esfuerzo invertido (fuente 2004, p. 361). A su vez, se pueden orientar a

diversos fines: la consecución de la tarea (motivación de competencia, motivación de control o motivación intrínseca); la mejora de su autovaloración (motivación de logro o evitación de fracaso); la valoración social (logro de la aprobación de los adultos y/o de sus iguales) o el logro de recompensas externas.

Son numerosas las razones que los individuos pueden utilizar para explicar por qué tuvieron éxito o fracaso a una tarea. Desde los trabajos iniciales de Weiner, 1986, las atribuciones se han clasificado en función del locus, la estabilidad y el control, tres dimensiones ya clásicas que, a su vez, se han relacionado con variables afectivas, como el orgullo, la autoestima, el afecto o el temor al fracaso. Moreas y lens, 1994 (Citado por Núñez y fontana, 2011, p. 28).

2.2.5. Motivación de logro desde una perspectiva atribucional

Los motivos por lo que una persona se orienta a realizar ciertas acciones y comportamientos han sido materia de interés, por mucho tiempo, para la psicología científica, sus orígenes pueden ser internos o externos; los primeros involucran a las necesidades, cognociones y emociones, mientras que los segundos aluden a los incentivos o al conjunto de acontecimientos externos que terminan por orientar el comportamiento. Considerando a la motivación como un proceso psicológico, principalmente de tipo cognitivo, se hace posible su análisis desde diversas propuestas teóricas que estudian, en términos motivacionales, determinados fenómenos o comportamientos de acuerdo con circunstancias específicas, como el desempeño en situaciones públicas o el rendimiento escolar, entre otros. En particular, cuando se

estudia el aspecto cognitivo desde el ámbito motivacional, se alude a procesos mentales que representan formas de pensamiento, como las atribuciones, expectativas, creencias, auto concepto, etc. (Herrera y Matos, 2009, p. 17).

Weiner (1986a y 1986b). Hizo una propuesta teórica, desde la perspectiva atribucional, para la motivación de logro, en la que señala la dependencia de este tipo de motivación de las atribuciones causales que el sujeto realiza sobre sus resultados. Según este modelo, una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas de manera cuantitativa (Manassero y Vázquez, 1997, p. 1).

Weiner, (1986a, 1986b), citado por Manassero y Vázquez, (1997, P. 281), la teoría atribucional destaca tres aspectos fundamentales en la atribución: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. Desde esta perspectiva, la motivación de logro se ve favorecida en la medida que las atribuciones causales sean: a) de carácter interno, es decir que se atribuye a

uno mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de la meta; b) de carácter inestable, es decir que aquello que causa el éxito o el fracaso es susceptible de modificación; c) de carácter controlable, es decir que el sujeto conciba atribuciones cuya naturaleza sea controlable por él. Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos y expectativas que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea. De esta manera, la explicación que un alumno se da sobre el resultado de una tarea y su clasificación atribucional, determina en gran medida su posterior aprendizaje. Un alumno que atribuye sus resultados a la suerte no pondrá especial esfuerzo por aprender, por estudiar, por esforzarse en corregir errores; el resultado, el éxito o el fracaso de su actividad académica no está en sus manos y posiblemente tendrá un desempeño académico bajo. En contraste, la atribución al esfuerzo sería la que con más claridad facilita el aprendizaje, por cuanto se caracteriza por ser interna, inestable y controlable.

2.2.6. Cuestionario psicométrico validado - Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificado (EAML -M).

Evidencias previas a la medición de la motivación de logro, así como la estructura de un instrumento psicométrico habilitado y validado para su medición; el cuestionario en mención validado por Manassero y Vázquez y modificado por Morales Bueno Patricia y Gómez Nocetty Viviana, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en el año 2009.

Manassero y Vázquez, 1997 y 1998, elaboraron una Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en contextos educativos, inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción). El análisis factorial de la EAML muestra una estructura conformada por cinco subescalas: motivación de interés, motivación de tarea/Capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de exámenes y motivación de competencia de profesor. A cada una de estas subescalas se asociaron ítems causales e ítems no causales que se relacionaban de una manera racional con los ítems causales de cada factor. Los valores de la fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach), son muy buenos, tanto para la escala total (0,8626) como para las distintas subescalas (aplicando la corrección de Spearman - Brown son del orden de 0,90) y superan los valores de escalas similares empleadas con muestras de alumnos análogas. Sus estudios mostraron también que las subescalas correspondientes a la motivación de interés y esfuerzo eran las que más favorecerían la motivación de logro, y por ende el rendimiento académico, ya que ambas se asocian a atribuciones internas, inestables y controlables. (Morales y Gómez, 2009, p. 3)

Con este propósito se elaboró una versión de la EAML, que fue denominada Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M), en la que se mantuvieron las dimensiones correspondientes a: motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo y motivación de exámenes, reemplazando la dimensión original de motivación de competencia del profesor por la dimensión motivación de interacción, en la cual se incorporaron aspectos relacionados con la percepción del estudiante

acerca de la influencia de la interacción con sus pares y el profesor, en un contexto de aprendizaje colaborativo. Las diferencias de la EAML - M con respecto a la escala de Manassero y Vásquez corresponden a: a) la forma de presentación de los reactivos, formulándolos en este caso como preguntas, para mejorar su comprensión, pero manteniendo la estructura de ítems de diferencial semántico; b) la amplitud de la escala, considerando en este caso una escala de 1 a 6, en vez de la escala original de 1 a 9; c) la exclusión de la dimensión motivación de competencia del profesor; d) la inclusión de la dimensión motivación de interacción. En el anexo se presentan los ítems que conforman la EAML - M. (Morales y Gómez, 2009, p. 3) **Anexo N° 01**

El grupo participante estuvo conformado por 224 estudiantes peruanos, de primer año, inscritos en el segundo curso de Química General de los Estudios Generales Ciencias, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En este curso se utiliza la metodología de aprendizaje colaborativo y el ABP. Es pertinente señalar que en la PUCP, los estudiantes de todas las especialidades de ciencias e ingeniería deben cursar durante sus dos primeros años los Estudios Generales Ciencias, en donde reciben una formación básica en las áreas de matemática, física y química, además de algunos cursos de humanidades y de iniciación a la especialidad. Entre los estudiantes que conformaron la muestra en este estudio, las especialidades con mayor ocurrencia fueron Ingeniería Industrial (23,2%), Ingeniería Electrónica (20,1%) e Ingeniería Informática (20,1%), y la especialidad con menor ocurrencia fue la de Matemática (0,4%). Las edades de los participantes oscilaron entre los 16 y 20 años, y el mayor porcentaje correspondió a estudiantes de 18 años (37,5%) y el menor porcentaje a

estudiantes de 16 años (1,3%). El 76,8% de estudiantes en la muestra fueron varones y el 23,2% mujeres. (Morales y Gómez, 2009, p. 3).

Escala Atribucional de Motivación Logro (EAML). (Manassero y Vásquez, 1998, p. 364 2000), originalmente está formada por 22 ítems de diferencial semántico que se valoran sobre una gradación o escala Likert de 1 a 9 puntos, los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem se corresponden con el sentido de la motivación más favorable para el éxito escolar. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados: Motivación interés, Motivación de tarea/capacidad, Motivación de esfuerzo, Motivación de examen y Motivación de profesor.

El primer factor, contiene la causa como interés (ítem12) y los ítems M11 (importancia de las notas), M13 (satisfacción en el estudio), M15 (afán por sacar buenas notas) y M20 (ganas de aprender). Por ello, a esta factor que representaría el nivel de Motivación de Logro centrado en la causa de interés de le ha denominado Motivación de interés.

El segundo factor, tiene como directores causales la tarea (facilidad/dificultad de las tareas escolares, M8) y la capacidad (del alumno para el estudio, M10), ambas causas son dimensionalmente estables e incontrolables, los otros ítems asociados en este factor son los que se refieren a la confianza en obtener buenas notas en el futuro (M7), la probabilidad de aprobar la asignatura (M9) y la frecuencia de terminar con éxito las tareas (M21), todos ellos descriptores de lo que en la literatura se

denominan expectativas, es decir la esperanza percibida de obtener un cierto resultado en el futuro. Se ha denominado a este factor Tarea/capacidad.

El tercer factor incluye como elemento causal director al esfuerzo (M6), que es de las causas más frecuentes de atribución de resultados; los otros ítems asociados en este factor corresponden a persistencia a la tarea (M17), exigencias auto - impuestas respecto al estudio (M18) y constancia en el trabajo ante las dificultades (M19). Se ha denominado a este factor Motivación de Esfuerzo.

El cuarto factor contiene como elemento causal director la influencia de los exámenes en la determinación de la calificación (M14), y como elemento asociado, el grado de satisfacción con la calificación pasada (M1), el grado en que las calificaciones corresponden a lo que el alumno esperaba (auto – cumplimiento de las expectativas) (M3) y la relación de justicia ante notas asignadas y merecimientos alcanzados por el estudio (M5), la influencia de la suerte (M2) y la subjetividad de la calificación (M4), conforman el factor de examen.

Por último, el quinto factor tiene la estructura más sencilla, con solo dos ítems, que se refieren al elemento causal denominado capacidad pedagógica del profesor (M16) y al aburrimiento en las clases (M22) (Motivación del profesor).

2.2.7. Importancia de la teoría

a) Motivación de interés (5 ítems). Recoge el interés como causa principal del factor y además, ítems referidos a la importancia concedida a las

calificaciones, la satisfacción en el estudio, en el afán por sacar buenas notas y las ganas de aprender. Su índice de validez criterial fue $r = .42$ y $P < .000$ (tomando como criterio externo las calificaciones obtenidas).

b) Motivación capacidad/tarea (5 ítems). Presenta el binomio formado por la facilidad/dificultad de la tarea y la capacidad como causas principales. Ambas son dimensiones en general establece incontrolables (no intencionales y globales). Los demás ítems tienen que ver con lo que la literatura denomina “expectativas”, es decir la esperanza percibida de obtener un cierto resultado en el futuro. En concreto, la confianza en obtener buenas notas, la probabilidad de aprobar la asignatura y la frecuencia con que se terminan con éxito las tareas. Obtuvo un índice de validez criterial de $r = .47$ ($P < .000$, tomando como criterio externo las calificaciones obtenidas).

c) Motivación de esfuerzo (4 ítems). La carga principal recae en el esfuerzo, sin duda una de las más frecuentes de atribución de éxito: Le acompañan otros ítems, como la persistencia en la tarea, las exigencias autoimpuestas respecto al estudio y la constancia en el trabajo ante las dificultades. Su índice de validez criterial fue $r = .43$ ($P < .000$, tomando como criterio externo las calificaciones obtenidas).

d) Motivación de examen (4 ítems). Expresa la influencia de los exámenes en la determinación de la calificación, asociando la satisfacción con la calificación pasada y el grado en el que las calificaciones se corresponden con lo que el alumno esperaba y la justicia de las notas recibidas. Su índice de validez criterial fue $r = .51$ ($P < .000$, tomando como criterio externo las calificaciones obtenidas).

e) **Motivación de profesor** (2 ítems). Presenta la estructura más sencilla, con solo dos ítems: uno referido al conocimiento pedagógico del profesor y otro al aburrimiento en las clases. Su índice de validez criterial fue $r = .30$ ($P < .000$, tomando como criterio externo las calificaciones obtenidas).

2.2.8. El rendimiento académico

El Diccionario Enciclopédico de Educación afirma que el rendimiento académico es el nivel de conocimientos que posee un alumno, para ello intervienen factores diversos como el nivel intelectual, la motivación, la personalidad, los hábitos de estudio, la relación profesor – alumno. También es de suma importancia la calidad de enseñanza, clima familiar apropiado, participación de los padres en el proceso educativo, buena salud física y mental, alimentación equilibrada, infraestructura educativa apropiada, ubicación de la institución educativa, etc.

Según, Pizarro (1985), citado por Peña (2010, p. 52), se refiere al rendimiento académico como una medida de las capacidades, en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o de formación.

Retana (2003), citado por Peña (2010, p. 52), manifiesta que el rendimiento académico de los estudiantes es el resultado expresado en una nota numérica que obtiene un alumno de una evaluación que mide el producto del proceso de enseñar y aprender en el que participa, alcanzar la máxima eficiencia donde el estudiante pueda demostrar todas sus capacidades cognitivas, conceptual, actitudinal y procedimental. Al hablar

de rendimiento académico nos referimos al aspecto dinámico de la institución educativa al encontrar la relación existente entre el trabajo realizado por el docente y los alumnos, teniendo en cuenta la familia, la sociedad y el ambiente académico. También se afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas del docente, de los padres, de los mismos alumnos, el valor de la institución educativa y al docente se le juzga por los conocimientos y logros adquiridos por los alumnos a lo largo de un periodo, ciclo, o semestre que se sintetiza en un calificativo final, siendo el propio alumno responsable de su rendimiento académico.

El rendimiento académico es un indicador del aprendizaje alcanzado por los estudiantes en un determinado periodo, siendo de mucha importancia, ya que constituye el objetivo central de la educación.

Entonces, se debe tener presente que el rendimiento escolar representa en todo momento el esfuerzo personal del estudiante, orientado por el docente e influenciado por otras variables, como son las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales, etc.

El rendimiento es una función de la conducta evaluadora del profesor como de la de aprendizaje del alumno, sin olvidar que toda conducta implica la interacción del sistema de la personalidad con el espacio vital (Rodríguez y Gallego, 1992, p. 14).

Narváez, (1999), sostiene que rendimiento académico es el quantum obtenido por un individuo en determinada actividad académica. El

concepto de rendimiento está ligado al de aptitud y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales.

En tal sentido, es importante enunciar una serie de factores que condicionan el rendimiento académico, ello se puede evidenciar en las siguientes categorías: Factores sociales, factores psicológicos y factores de la enseñanza. Por ello y con el objetivo de ahondar un poco más en estas características, se exponen los postulados de Rodríguez, citado por Narváez. En los cuales distingue tres grades tipos:

Factor psicológico: Hace referencia a los atributos personales inherentes tanto al alumno y como al profesor.

Factor sociológico: Alude tanto a elementos estructurales y estáticos del contexto (Familiar, institucional y social), como sus aspectos didácticos.

Factor didáctico: Hace referencia tanto a características de actuación del docente como a la conducta puesta en juego por el alumno, también a la multitud de factores, a las estrategias, métodos, recursos del proceso de aprendizaje.

El rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. La simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. (Jiménez, 2000, p. 21).

El bajo rendimiento académico es una problemática que no solo tiene repercusiones familiares y personales, sino que conforma un grave problema social. Todo esto podría en alguna medida mejorarse si en un contexto conocido se pone a disposición los medios y se ejecutan acciones tendientes a reducir el fracaso de los alumnos universitarios. De lo anterior se desprende la necesidad de conceptualizar el constructor e incursionar sus factores y evaluación. La educación escolarizada es una actividad intencionada, es decir dirigida hacia un fin, pues todo proceso de enseñanza aprendizaje aspira constantemente a mejorar el aprovechamiento del alumno. Existen muchas definiciones sobre rendimiento académico, así tenemos. (Rodríguez, 2009, pp. 20, 213).

El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, en el transcurso de un periodo de tiempo, el sistema educativo brinda especial importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida del aprendizaje logrado en el aula, por cada estudiante. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, la motivación, etc.

El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza - aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables

tanto el que enseña como el que aprende. En los tiempos actuales las corrientes pedagógicas vienen otorgando responsabilidades respecto al aprendizaje también a la familia, es el entorno social del estudiante y su influencia es muy significativa.

De acuerdo a la literatura revisada, la imagen dominante del rendimiento estudiantil es una especie de cosa “objetiva”, constituida por un conjunto de propiedades observadas y medibles que tienen en las calificaciones o notas escolares su respectiva traducción numérica, a manera de indicador del éxito o fracaso de un estudiante. El rendimiento visualizado en esta perspectiva, supone algo de lo que el estudiante es portador, más que como un producto generado dentro de las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que participan, además del alumno, otros agentes educativos que se interrelacionan con éste.

Otra visión del rendimiento estudiantil se puede calificar de “subjetivista” donde se asume como una expresión de las intenciones, los valores y los entendimientos de los agentes educativos que tienen participación en situaciones educativas determinadas. Un planteamiento dialéctico, donde el rendimiento estudiantil no es algo que porta el estudiante, calificaciones, ni el producto del significado que se le asigne, sino el resultado de prácticas y situaciones educativas concretas que posibilitan su producción dentro de un contexto socio - histórico determinado.

En este sentido, De la Orden, (2003), propone la idea de la multidimensionalidad del producto educativo, enmarcando el concepto de rendimiento en un conjunto de relaciones complejas, por cuanto

generalmente éste ha sido definido como producto inmediato de la educación, de la aptitud para aprender, pero esa aptitud a su vez está ligada a la actitud efecto de rendimientos educativos específicos acumulados a lo largo del tiempo, integrados en estructuras cognitivas, pensamientos y prácticas mediadas por lo escolar formal, en el marco de dimensiones culturales y sociales de cuya identificación depende la predicción de futuros rendimientos en el aprendizaje escolar.

Lo antes referido es diferente al concepto abstracto de rendimiento académico entendido sólo desde su valor cuantitativo y lineal, sin considerar habilidades de rango superior referidas al desarrollo moral, autoafirmación o éxito vocacional estrechamente relacionadas con la disposición hacia el buen o mal desempeño estudiantil. Pudiera decirse que delimitar el concepto y ámbito de aplicación del término “rendimiento académico” no constituye tarea fácil, considerando el carácter complejo y multidimensional que conforma esta variable del área educativa.

En este sentido, Montero y otros (2007), indican que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la intervención pedagógica de profesor o la profesora, y producido por el alumno. Deriva entonces de este planteamiento que, “rendimiento académico no es el producto analítico de una única aptitud, sino el resultado sintético de la suma de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende”, en torno a elementos de carácter institucional, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos, los cuales se constituyen en las dimensiones del rendimiento académico para efecto de esta investigación.

Se asume a objeto de la investigación seguida, planteamiento en conjunción con lo postulado por Fuentes y Romero (2002), quienes definen el rendimiento académico como la relación entre lo que el alumno debe aprender y lo aprendido. Definición considerada a efectos de esta investigación, por cuanto contribuye a la operacionalización de dicha variable a través de los indicadores promedio de calificaciones obtenidas a lo largo de todo el semestre, relación créditos aprobados /créditos cursados y nivel de desempeño estudiantil, entendido este último como un aspecto cualitativo del rendimiento estudiantil y como tal será evaluado.

2.2.9. El rendimiento académico en el Perú

En el sistema educativo peruano, en especial en las universidades y en este caso específico, en la UNMSM, la mayor parte de la calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20 (Miljanovich, 2000), sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización de logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente, Digebare, 1980, citado por (Reyes Murillo, 1988).

Tabla 02
Categorización del nivel de rendimiento académico (según la Dibebare del ministerio de Educación)

NOTAS	VALORACIÓN
15 – 20	Aprendizaje bien logrado
11 – 14	Aprendizaje regulado
10 – 0	Aprendizaje deficiente

Fuente: Tomado de Reyes Murillo, 1988.

Reyes Murillo 1988, elaboro una tabla diferente para la valoración del aprendizaje en base a las calificaciones obtenidas. Con un mayor nivel de

exigencia para la valoración del aprendizaje logrado, al catalogar un aprendizaje bien logrado en un intervalo más breve dentro de las calificaciones obtenidas, lo cual permite una mayor seguridad de que el objetivo central de la educación, el aprendizaje del estudiante, se haya alcanzado.

Tabla 03
Categorización del nivel de rendimiento académico (según Edith Reyes Murillo).

NOTAS	VALORACIÓN
15 – 20	Alto
14.99 – 13	Medio
12.99 – 11	Bajo
10.99 - menos	Deficiente

Fuente: Tomado de Reyes Murillo, 1988.

2.2.10. Definición conceptual de términos básicos. Para el acápite definición de términos básicos, se ha utilizado el Diccionario de Real Academia de la Lengua Española (2005).

- a) **Aprendizaje.-** Es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación.
- b) **Autoestima.** Se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, con especial énfasis en su propio valer, habilidades y capacidades es la base y centro del desarrollo humano y por lo tanto la clave del éxito personal y profesional.
- c) **Capacidad.** Numero de éxitos, porcentaje de éxitos, dificultad de la tarea, etc.

- d) **Competencia.** Es la capacidad de ejecutar una tarea de manera inteligente, en cualquier situación o contexto, una persona competente hace las cosas bien y a la primera y en esto tienen que ver mucho las actitudes, las aptitudes y el entorno.
- e) **Constancia.** Estabilidad temporal generalidad transituacional (globalidad)
- f) **Controlabilidad.-** Si el individuo puede controlar la causa.
- g) **Desempeño docente.** Labor que realizan los docentes en su trabajo pedagógico, la misma que se mide mediante la aplicación de instrumentos de medición.
- h) **Desempeño.** Acción de realizar algo. Nivel de cualificación de una actividad.
- i) **Dificultad.** Características objetivas de la tarea, normas sociales, etc.
- j) **Esfuerzo.** Resultado, tensión muscular, sudor, etc.
- k) **Estabilidad.** Si la causa permanece igual o cambia.
- l) **Etímicamente satisfacción.** Estar de acuerdo con algo, sentirse bien con lo que se hace o se recibe y no parece ser este el caso. Una categoría psicológica de la esfera emocional, es inherente a la psiquis humana que regula la conducta del individuo.
- m) **Examen.** Valoración del estudiante acerca de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura.
- n) **Habilidad.** Es la capacidad que tiene todo ser humano de realizar o ejecutar algo, se refiere al saber hacer, respondiendo a uno de los pilares de la educación.

- o) **Habilidades Académicas.** Grado de competencia de un sujeto frente a un objetivo determinado. Es decir, en el momento en el que se alcanza el objetivo propuesto mediante diversas estrategias metodológicas para los mejores resultados de una clase determinada.
- Interacción con pares.** Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño en la asignatura. **Influencia de pares sobre las habilidades para el aprendizaje.** El mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso de tener un buen desempeño. **Interacción colaborativo con pares.** Valoración del estudiante acerca de la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo de la asignatura.
- p) **Interacción profesor.** Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.
- q) **Interés y esfuerzo.** Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella.
- r) **Locus.** Ubicación de la causa, interna o externa a la persona.
- s) **Responsabilidad.** Controlabilidad intencionalidad.
- t) **Suerte.** Casualidad o unicidad del resultado, características objetivas de la tarea, etc.
- u) **Tarea/capacidad.** Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE CONSTRATACIÓN DE HIPÓTESIS

3.1. Tipo de investigación

El estudio es descriptivo - correlacional; para conocer si existe relación entre la Motivación de Logro con el Rendimiento Académico de los estudiante de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería civil de la Universidad Nacional de Cajamarca; (periodo de tiempo 2 meses de enero y febrero, ciclo vacacional del 2013). Formulación de una hipótesis para pronosticar en hecho.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño es no experimental de corte transversal, con el presente diseño se investigó la relación de la Motivación de Logro con el Rendimiento Académico, aplicando la encuesta de Motivación de Logro Modificado a los estudiantes seleccionados al azar con las notas del promedio ponderado de los estudiantes ya mencionados, no se manipuló la variable I: Motivación de Logro, ni la variable II: Rendimiento Académico, lo que permitió concluir que si existe relación entre la Motivación de Logro con el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Esquema:

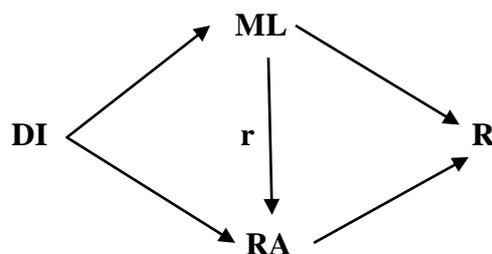


Figura 1. Diseño de la investigación.

Donde:

D.I. : Diseño de la Investigación

ML : Motivación de logro

RA : Rendimiento académico

r : Relación

R : Resultado

3.3. Unidad de análisis. Para los fines de esta investigación, se aplicó la encuesta a cada estudiante seleccionado al azar de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población. En la investigación se ha considerado como población de estudio a los estudiantes matriculados para el ciclo vacacional - 2013 de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca. El número 486 de estudiantes matriculados en el ciclo vacacional - 2013, información obtenida de la oficina de secretaría académica.

Tabla 04.

Población de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2012 – II

CICLOS	ESTUDIANTES	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR GÉNERO	
		FEMENINO	MASCULINO
II	48	12	36
IV	97	20	77
VI	151	45	106
VIII	94	21	73
X	96	19	77
TOTAL	486	117	369

Fuente: Nóminas de matrícula de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2012.

Para medir la motivación de logro y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, se procedió a determinar la muestra; la cual es elaborada teniendo en cuenta el número de estudiantes matriculados en el ciclo vacacional - 2013, que suma un total de 486 estudiantes (datos obtenidos según registro académico, 2012 - II). Una vez definida la población se optó por un muestreo aleatorio simple (MAS), con el fin de mejorar la representatividad de la muestra.

3.4.2. Muestra.

Se consideró extraer una muestra, la cual fue calculada teniendo en cuenta la población total de 486 estudiantes, según unidad técnica de registro de matrícula de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.

Fórmula para el cálculo del tamaño óptimo de la muestra:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2 (N - 1) + Z^2 PQ}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra.

N = Tamaño de la población

P = Probabilidad de que la motivación de logro esté relacionada con el rendimiento académico (50% = 0.5).

Q = Probabilidad de que la motivación de logro no esté relacionada con el rendimiento académico (50% = 0.5).

Z = Valor tipificado de la confiabilidad: 1.96 (correspondiente a 95% de confianza).

E = Error de estimación 8%: Indica el porcentaje de incertidumbre o riesgo que se corre de que la muestra escogida no sea representativa.

Aplicando la fórmula:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5) \times 486}{(0.08)^2 (486 - 1) + 3.84(0.25)}$$

$$= 114.8$$

$$= 115$$

La muestra calculada es de 115 estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, para el ciclo vacacional 2013, los cuales se seleccionó por conveniencia y al azar, teniendo en cuenta la siguiente distribución.

Tabla 05

Muestra de los estudiantes Según Unidad Técnica de Registro de matrícula y porcentaje de la muestra de los estudiantes participantes de la investigación por ciclos en la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC

ESPECIALIDAD INGENIERIA CIVIL	POBLACIÓN ESTUDIANTES	FRACCIÓN DE LA MUESTRA	TAMAÑO DE LA MUESTRA	ENCUESTAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES	%
CICLO					
II	48	0.10	115 (0.10)	12	10.4
IV	97	0.20	115 (0.20)	24	20.9
VI	151	0.31	115 (0.31)	35	30.4
VIII	94	0.19	115 (0.19)	21	18.3
X	96	0.20	115 (0.20)	23	20.0
TOTAL	486	100%		115	100.0

Fuente: Nómina de matrícula de los estudiantes, diciembre - 2012 - II.

En la Tabla 05, el 30.4% de estudiantes están en el sexto ciclo, el 20.9% de estudiantes están en el cuarto ciclo, el 20% de estudiantes están en el décimo ciclo, el 18.3% de estudiantes están en el octavo ciclo y el 10.4% de estudiantes del segundo ciclo.

3.4.3. Método.

La muestra de estudio estuvo conformada por 115 estudiantes de los ciclos de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013. La muestra de estudio estuvo conformada por 13 estudiantes del género femenino que constituye el 11.3% y 102

estudiantes del género masculino constituyendo el 88.7%. La escala está compuesta en 6 puntuaciones donde se consideró unir 1 y 2 como primera categoría, 3 y 4 segunda categoría y 5 y 6 como tercera y viceversa.

Tabla 06

Género y ubicación de los estudiantes objeto de estudio en relación a su género de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca.

GENERO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	Nº DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS	%
Femenino	117	13	11.3
Masculino	369	102	88.7
Total	486	115	100

Fuente: Encuestas aplicadas a los estudiantes, enero - 2013.

El estudio se realizó en estudiantes universitarios, porque se cree que en esta etapa de la vida los seres humanos tenemos dificultades para concretar el estado de madurez y de responsabilidad ante la familia - sociedad, además el desarrollo de los valores es particularmente muy importante, porque es allí cuando se afianzan en combinación a sus metas de orden académico.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Técnica

Encuesta, la que fue aplicada a los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.

Los cuestionarios fueron aplicados a los 115 estudiantes de manera individual y voluntaria, a la vez seleccionados al azar, después de informarles los objetivos del estudio, en los salones de clase respectivos, con la autorización previa del docente responsable del ciclo. La duración promedio fue de 30 minutos, Para la aplicación de los cuestionarios de Escala Atribucional de Motivación de Logro – Modificada (EAML - M).

Se leyó en voz alta las instrucciones, mientras los estudiantes lo hacían en silencio, luego se aseguró que no hubieran quedado dudas respecto a ellas. A partir de los datos recogidos se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos para cada ítem - dimensiones y para la escala completa. Con el fin de acopiar información del uso de la Motivación de Logro, información que sirvió para determinar la relación entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca.

3.5.2. Instrumentos de recolección de datos

Dada la naturaleza del estudio de la investigación, en el proceso de la recogida de datos se emplearon los siguientes instrumentos, tanto de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo:

- a) **Cuestionario de encuesta atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M).** Elaborada por Manassero y Vásquez 1997, 1998; modificada por Morales y Gómez, 2009, para medir la motivación de Logro de los estudiantes; dentro del esquema conceptual inspirada por Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución - emoción - acción) y conformada por 30 ítems. Estructurada con la escala de Likert de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos; los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem corresponden al sentido de la motivación más favorable por lograr el éxito académico. El puntaje total en cada dimensión reflejará el nivel de motivación de logro correspondiente a

cada caso, así como el puntaje total del test reflejará el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura. Dado que el puntaje máximo de cada ítem es 6 y el mínimo 1, el puntaje máximo por sujeto es de 180 y el mínimo de 30. (Morales y Gómez 2009, p. 5 - 12). **Anexo N° 01.**

- b) Registro del Promedio ponderado de notas.** Son las notas del promedio ponderado de los estudiantes matriculados para el ciclo vacacional – 2013, información obtenida de la oficina de secretaria académica de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca. **Anexo N° 02.**
- c) Validación.** El trabajo que valida el instrumento tiene como antecedente el estudio realizado en la Universidad Pontificia Católica del Perú en Lima: Escala Atribucional de Motivación de Logro - Modificada en el año 2009 por Patricia Morales y Viviana Gómez. Instrumento que ha sido aplicado para medir la relación de la Motivación de Logro de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013.
- d) Estimación de la confiabilidad.** El valor de alfa de Cronbach obtenido para la escala es bastante bueno: 0,9026. La estimación de la confiabilidad de cada una de las dimensiones definidas por el análisis factorial resultó muy satisfactoria. Los rangos de valores de correlación ítem-total corregida y de alfa, si se elimina el ítem, en cada dimensión, respaldan la estructura factorial propuesta para la escala. (Morales y Gómez, 2009, p. 6).

Tabla 07. Estadísticos de confiabilidad de las dimensiones de la EAML-M (N=224)

DIMENSIÓN	Nº DE ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH	RANGO DE VALORES DE CORRELACIÓN ÍTEM - TOTAL CORREGIDA EN LA DIMENSIÓN	RANGO DE VALORES DE ALFA SI SE ELIMINA EL ÍTEM EN LA DIMENSIÓN
Interés y esfuerzo	8	0,8778	0,5183 -0,8039	0,8441 – 0,8745
Interacción con profesor	5	0,8860	0,5597– 0,8364	0,8349 – 0,8997
Tarea/ capacidad	6	0,8199	0,4202 – 0,6735	0,7752- 0,8247
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	3	0,8572	0,7095 – 0,7561	0,7762 – 0,8209
Examen	4	0,6835	0,2877 – 0,6107	0,5310 – 0,7196
Interacción colaborativa con pares	4	0,7190	0,4713 – 0,5390	0,6359 – 0,6776

Fuente: Tomada de Morales y Gómez, 2009.

La EAML-M, presenta valores de confiabilidad y validez de constructo que permiten su aplicación para la evaluación de la motivación de logro en contextos educativos en donde se implementen estrategias de aprendizaje colaborativo. Su aplicación es sencilla no demanda mucho tiempo y el proceso de revisión y puntuación se puede realizar sin complicaciones. (Morales y Gómez, 2009, p. 3).

La evidencia no experimental permite concluir que la alta significación estadística aportada por los valores de las encuestas aplicadas, se debió a la percepción de los estudiantes, que toma en cuenta la interacción de motivación de logro entre rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería civil de la Universidad Nacional de Cajamarca. Por esta razón, es importante tener en cuenta la apreciación subjetiva de los mismos a fin de entender el resultado.

3.6. Procesamiento y análisis de los datos

Para el procesamiento de los datos recogidos, se usó la hoja de cálculo Excel en donde llenaron todos los datos de los cuestionarios.

Estos datos se importaron al IBM SPSS Statistics v 20.0, para su análisis.

Para caracterizar a los estudiantes se empleó la estadística descriptiva calculando los estimadores más relevantes, tales como: la media, la mediana y las desviación estándar y para probar la hipótesis se usó el test estadístico chi cuadrado, siendo significativo si el valor $p < 0.05$, es decir, hay relación entre las variables en estudio, es decir, que se utilizó, el análisis de relación a través de la prueba chi cuadrado.

3.7. Aspectos éticos de la investigación

En la investigación, durante el recojo y manipulación de la información, no se revelaron por ninguna razón, se respetó el derecho a la identidad personal de cada estudiante seleccionado que es amparado por el capítulo I, inciso 7 de la constitución Política del Perú. Las escalas se aplicaron con el consentimiento de los docentes y estudiantes, sus participaciones fueron libres y se mantiene el derecho al anonimato. Los resultados son confidenciales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados de las variables de investigación: sus resultados parciales y totales, con su correspondiente interpretación y discusión.

4.1. Resultados de la variable I: Motivación de Logro

Los resultados de esta variable se realizó a través de la aplicación de una encuesta: Escala Atribucional de Motivación de Logro – Modificada (EAML – M) a 115 estudiante de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.

Tabla 08

¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?

RESPUESTA	Nº	%
Nada satisfechos	19	16.5
Regularmente satisfechos	63	54.8
Totalmente satisfechos	33	28.7
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 08, el cual indica que el 54,8% de la muestra, se ubica dentro del grado de satisfacción regular, el 28.7% de la muestra, se ubica dentro del grado totalmente satisfecho y el 16.5% de la muestra, se ubica dentro del grado nada satisfecho. Es decir que la mayoría de los estudiantes están regularmente satisfechos con la calificación pasada, factor de examen; contiene como elemento causal director la influencia de los exámenes, como lo sostiene, Weiner en su teoría (citado por Manassero y Vásquez, 1998, 2000).

Tabla 09

¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?

RESPUESTA	Nº	%
Peor de lo que esperabas	15	13.0
Ni peor ni mejor	72	62.6
Mejor de lo que esperabas	28	24.3
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 09, el 62.6% de la muestra, una actitud de indiferencia ante la mejora de su rendimiento y/o retroceso, el 24.3% de la muestra, lo cual indica mejor de lo que esperaban y el 13% de estudiantes peor de lo que esperaban. Es decir que la mayoría de estudiantes no tiene claras sus expectativas ante la motivación de esfuerzo, La carga principal recae en el esfuerzo, la influencia de la suerte, según, la teoría de Weiner citado por (Manassero y Vásquez, 1998, 2000), la influencia de la suerte, expresa la influencia de los exámenes en la determinación de la calificación, asociando la satisfacción con la calificación pasada y el grado en el que las calificaciones se corresponden con lo que el alumno esperaba y la justicia de las notas recibidas.

Tabla 10

¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?

RESPUESTA	Nº	%
Totalmente injustas	17	14.8
Ni justas ni injustas	58	50.4
Totalmente justas	40	34.8
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 10, el 50,4% de la muestra indican indiferencia, observando que el 34.8% de la muestra, totalmente satisfechos y un mínimo de la muestra con el 14.8% que son totalmente injustas en la motivación de interacción, grado en que

las calificaciones corresponden a lo que el alumno esperaba (auto – cumplimiento de las expectativas), según la teoría de Weiner citado por (Manassero y Vásquez, 1998 y 2000).

Tabla 11

¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ningún esfuerzo	3	2.6
Ni mucho ni poco	68	59.1
Mucho esfuerzo	44	38.3
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 11, esfuerzo desplegado frente a un proceso de evaluación el 59.1% de la muestra indica no interesar, el 38.3% de la muestra indica Mucho esfuerzo y en cambio el 2.6% de la muestra indica ningún esfuerzo, según (Manassero y Vásquez, 1998), lo definen motivación de esfuerzo, la subjetividad de la calificación.

Tabla 12

¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ninguna confianza	3	2.6
Ni mucha ni poca	48	41.7
Mucha confianza	64	55.7
Total	115	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 12, se visualiza el 55.7% de la muestra indica mucha confianza, es decir tienen seguridad en obtener buenas notas, el 41.7% de la muestra es indiferente y el 2.6% de la muestra indica ninguna confianza, no tienen confianza porque puede que no se prepararon; el mayor porcentaje de estudiantes se sitúa en lo que sostiene (Weiner, 1986) en su teoría, motivación de interés: la relación de justicia ante notas asignadas y merecimientos alcanzados por el estudio.

Tabla 13

¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Muy difíciles	21	18.3
Ni fáciles ni difíciles	78	67.8
Muy fáciles	16	13.9
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 13, el 67.8% de la muestra consideran a las tareas que realizan son de regular dificultad, el 18.3% de estudiantes considera muy difíciles y el 13.9% de estudiantes las considera muy fáciles. Se debe reforzar en los estudiantes que están ubicado en el 67.8% que no define la calidad de las tareas; Weiner en su teoría, citado por (Manassero y Vásquez, 1998), respecto a la motivación de tarea/capacidad. Presenta el binomio formado por la facilidad/dificultad de la tarea y la capacidad como causas principales. Ambas son dimensiones en general establece incontroles (no intencionales y globales).

Tabla 14

¿Cuánta probabilidad de aprobar esta (asignatura) crees que tienes en este semestre?

RESPUESTA	Nº	%
Ninguna probabilidad	1	0.9
Ni mucha ni poca	49	42.6
Mucha probabilidad	65	56.5
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 14, el 56.5% de estudiantes tienen buenas expectativas en relación a la aprobación de las asignaturas del semestre con mucha probabilidad, en cambio el 42.6% de estudiantes se muestran indiferentes y el 0.9% de estudiantes consideran que no tiene probabilidad en la motivación de la tarea/capacidad. (Morales y Gómez, 2009).

Tabla 15

¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta (asignatura)?

RESPUESTA	N	%
Muy mala	0	0.0
Regular	59	51.3
Muy buena	56	48.7
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 15, los datos obtenidos permiten determinar que la mayoría califica a su capacidad como regular, el 51.3% de estudiantes, el 48.7% de estudiantes consideran que sus capacidades muy buena. Vale decir que la mayoría de estudiantes que están en Ingeniería Civil, tienen regular capacidad para afrontar los retos de su especialidad; motivación de la tarea/capacidad.

Tabla 16

¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Nada importante para mi	4	3.5
Ni mucho ni poco	20	17.4
Muy importante para mi	91	79.1
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 16, el 79.1% de la muestra de estudiantes otorgan mucha importancia, según Weiner en su teoría (citado por Manassero y Vásquez, 1998), la motivación de exámenes, expresa la influencia de los exámenes en la determinación de la calificación, asociando la satisfacción con la calificación pasada y el grado en el que las calificaciones corresponden con lo que el alumno esperaba y la justicia de las notas recibidas. 17.4% de estudiantes se muestran indiferentes y el 3.5% de estudiantes refieren no darle ninguna importancia.

Tabla 17

¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influyen nada	23	20.0
Ni mucho no poco	69	60.0
Influye mucho	23	20.0
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 17, en la motivación de interacción (Morales y Gómez, 2009), el 60,0% de los estudiantes consideran que no existe influencia ni poco ni mucho, el 20% de los estudiantes creen que influye mucho y existe otro 20% que creen que no hay ninguna otra influencia; motivación de interacción.

Tabla 18

¿Cuánto interés tienes por estudiar esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ningún interés	5	4.3
Ni mucho no poco	28	24.3
Mucho interés	82	71.3
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 18, motivación de interés, el 71.3% de estudiantes es el grupo mayoritario que demuestra mucho interés en el estudio, el 24.3% de estudiantes muestran indiferencia y el 4.3% de estudiantes no tienen interés en la especialidad; motivación de interés; Recoge el interés como causa principal del factor y además, ítems referidos a la importancia concedida a las calificaciones, la satisfacción en el estudio, en el afán por sacar buenas notas y las ganas de aprender (Manassero y Vásquez, 2000).

Tabla 19

¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influye nada	7	6.1
Ni mucho ni poco	51	44.3
Influye mucho	57	49.6
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 19, en la motivación de interacción, (Morales y Gómez, 2009), el 49.6% de estudiantes consideran que la interacción con el docente y el desempeño en las asignaturas de la especialidad demuestran que influye mucho, el 44.3% de estudiantes muestran indiferencia y el 6.1% de estudiantes manifiestan que no influye nada. Los postulados constructivista aceptados por hoy conceden al alumno un papel activo en la elaboración de sus conocimientos y si en la vida cotidiana un individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno deberá aprender reinterpretando y reconstruyendo. (Valverde, 1995).

Tabla 20

¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Nada satisfechos	4	3.5
Regularmente satisfechos	46	40.0
Totalmente satisfechos	65	56.5
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 20, en la motivación de interés el 6.5% de la muestra, manifiestan estar totalmente satisfechos, el 40% están regularmente satisfechos y el 3.5% no están satisfechos. La mayoría de estudiantes están totalmente satisfechos a una motivación de interés. (Morales y Gómez, 2009).

Tabla 21

¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecías en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Disminuyen la nota	8	7.0
Mantienen la nota	77	67.0
Aumentan la nota	30	26.1
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 21, con una motivación de exámenes, (Manassero y Vasquez, 2000), el 67% de estudiantes demuestran que mantienen la nota, el 26.1% de estudiantes aumentan la nota de aprobación en los exámenes y el 7% de estudiantes demuestran disminución en sus notas. es decir, la mayoría de la muestra mantienen su nota.

Tabla 22

¿Cuánto afán tienes de sacar buena nota en esa (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ningún afán	3	2.6
Ni mucho ni poco	34	29.6
Mucho afán	78	67.8
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 22, afán de sacar buena nota en las respecto a la motivación de exámenes, el 67.8% de estudiantes afirman que tienen mucho afán de obtener buena nota, el 29.6% de estudiantes no les interesa ni mucho ni poco y el 2.6% de estudiantes manifiestan tener ningún afán de obtener buenas notas.

Tabla 23

¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta (asignatura) o esta te solio mal?

RESPUESTA	Nº	%
Abandono la tarea	6	5.2
Mantengo mi ritmo de trabajo	50	43.5
Sigo esforzándome al máximo	59	51.3
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 23, en la Motivación de la Tarea/Capacidad, según (Manassero y Vásquez, 2000), el 51.3% de estudiantes demuestran una actitud de mayor esfuerzo, el 43.5% de estudiantes mantienen su ritmo de aprendizaje y el 5.2% abandonan las tareas. Es decir el 51,3% de la muestra se esfuerzan al máximo para hacer las tareas.

Tabla 24

¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Exigencias muy bajas	3	2.6
Ni mucho ni poca	72	62.6
Exigencias muy altas	40	34.8
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, diciembre - 2012.

Tabla 24, en cuanto a la motivación de esfuerzo, según Weiner (1986, 1990), señala como causas principales del logro en situaciones de aprendizaje, a la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones a la capacidad y el esfuerzo; el 62.6% de estudiantes manifiestan que no hay ni poca exigencia, el 34.8% consideran que las exigencias son muy altas y el 2.6% consideran exigencias muy bajas, el mayor grupo de estudiantes no se define en lo referente a sus exigencias de su especialidad, lo que conlleva a no mejorar sus desempeños como estudiantes.

Tabla 25

¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Abandono rápidamente	1	0.9
No me esfuerzo	38	33.0
Sigo trabajando hasta el final	76	66.1
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, diciembre - 2012.

En la tabla 25, en la motivación de esfuerzo, el 66.1% de estudiantes siguen trabajando hasta hallar la solución del problema, el 33% no se esfuerzan por encontrar y resolver dificultades y el 0.9% expresan que abandonan el problema; como causas principales del logro en situaciones de aprendizaje, a la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones a la capacidad y el esfuerzo según (Weiner, 1986, 1990).

Tabla 26

¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ninguna importancia	14	12.2
Ni mucha ni poca	57	49.6
Mucha importancia	44	38.3
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero – 2013.

En la tabla 26, en la motivación de interacción, según (Morales y Gómez, 2009), el 49.6% de estudiantes demuestran que no toman una actitud, el 38.3% expresan que para ellos es muy importante y el 12.2% manifiestan ninguna importancia en la colaboración entre compañeros.

Tabla 27

¿Cuántas ganas tienes de aprender esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ninguna gana	2	1.7
Ni muchas ni pocas	23	20.0
Muchísimas ganas	90	78.3
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 27, respecto a la motivación de interacción, (Morales y Gómez, 2009), el 78.3% de los estudiantes demuestran tener muchas ganas, el 20% se muestran indiferentes y el 1.7% de la muestra ninguna gana para el aprendizaje.

Tabla 28

¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta (asignatura)?

RESPUESTA	N	%
Ninguna satisfacción	13	11.3
Ni mucha ni poca	49	42.6
Mucha satisfacción	53	46.1
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, diciembre - 2012.

En la tabla 28, en la motivación de interacción, (Morales y Gómez, 2009), el 46.1% de estudiantes muestran tener mucha satisfacción, 42.6% expresan tener ni mucha ni poca y el 11.3% ninguna satisfacción con los compañeros con buenas notas en las asignaturas de la especialidad. es decir, la mayoría de la muestra les produce mucha satisfacción que sus compañeros tengan buenas notas.

Tabla 29

¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta (asignatura) que has empezado?

RESPUESTA	Nº	%
Nunca termino con éxito	3	2.6
Algunas veces termino con éxito	52	45.2
Siempre termino con éxito	60	52.2
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 29, en la motivación de esfuerzo, el 52.2% de estudiantes siempre terminan con éxito, el 45.2% algunas veces terminan con éxito y el 2.6% nunca terminan con éxito la tareas en las asignaturas, según afirma Weiner, para mejorar la Motivación de Logro de los estudiantes es importante que aquellos sepan atribuir tanto éxito como los fracaso al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el Logro de un correcto proceso de aprendizaje (Citado por Barca, 2004).

Tabla 30

¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influye nada	18	15.7
Ni mucho ni poco	62	53.9
Influye mucho	35	30.4
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 30, en la motivación de esfuerzo, el 53.9% de los estudiantes no tienen una actitud ni a favor ni en contra, el 30.4% manifiestan que influye mucho y el 15.7% expresan que no hay influencia de la persistencia en las tareas difíciles de las asignaturas. Generalmente, la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos académicos, lo cual no quiere decir que no existan otros factores (Pardo y Alonso, 1990).

Tabla 31

¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta (asignatura)?

RESPUESTA	N	%
No influye nada	21	18.3
Ni mucho ni poco	65	56.5
Influye mucho	29	25.2
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero – 2013.

En la tabla 31, en la motivación de interacción, (Morales y Gómez, 2009), el 56.5% de estudiantes consideran que no existe ni mucho ni poco, el 25.2% manifiestan que influye mucho y el 18.3% manifiestan que no existe influencia alguna en el compromiso para logra un buen desempeño en las asignaturas.

Tabla 32

¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influye nada	27	23.5
Ni mucho ni poco	65	56.5
Influye mucho	23	20.0
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero – 2013.

En la tabla 32, en la motivación de la tarea/capacidad, según (Manassero y Vásquez, 2000), el 56.5 de estudiantes se muestran indiferente (ni mucho ni poco), el 23.5% expresan que no hay ninguna influencia y el 20% mencionan que existe mucha influencia el mejoramiento de habilidades para aprender las asignaturas.

Tabla 33

¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ninguna interacción	15	13.0
Ni mucho ni poco	67	58.3
Mucha interacción	33	28.7
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero – 2013.

En la tabla 33, en la motivación de esfuerzo, según (Manassero y Vásquez, 2000), el 58.3% de estudiantes se mantienen en una actitud neutral, 28.7% tienen mucha interacción y el 13% de estudiantes demuestran no tener interés en la interacción con los compañeros en el trabajo desarrollado en las asignaturas.

Tabla 34

¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influye nada	10	8.7
Ni mucho ni poco	62	53.9
Influye mucho	43	37.4
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 34, en la motivación de la tarea/capacidad, a los estudiantes les gustan o les disgustan sus profesores. El comportamiento depende no sólo de los pensamientos sino también de los sentimientos. Concretamente, en situaciones de logro se ha encontrado que el resultado de la acción (Weiner, 2000), el 53.9% de estudiantes están en un estado neutral, el 37.4% influye mucho y el 8.7% de estudiantes demuestran que no influye nada.

Tabla 35

¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compañerismo por tener un buen desempeño en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influye nada	17	14.8
Ni mucho ni poco	71	61.7
Influye mucho	27	23.5
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

Tabla 35, motivación de la tarea/capacidad, Weiner, (1986), los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento. El mayor de la muestra se ubica en el 61.7% de estudiantes que no les interesa ni mucho ni poco, el 23.5% influye mucho y el 14.8% consideran que el docente sobre su compromiso para tener un buen desempeño en las asignaturas.

Tabla 36

¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
No influye nada	7	6.1
Ni mucho ni poco	52	45.2
Influye mucho	56	48.7
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero – 2013.

Tabla 36, motivación de la tarea/capacidad, el 48.5% de estudiantes consideran que influye mucho, el 45.2% demuestran neutralidad y el 6.1% consideran que no influyen nada sobre su mejoramiento de las habilidades para aprender las asignaturas. Existe la necesidad imperante de que el profesor le preste especial atención a este aspecto como parte de su labor educativa con los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para contribuir a revertir esta situación. (Ruiz, 2013).

Tabla 37

¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta (asignatura)?

RESPUESTA	Nº	%
Ninguna interacción	8	7.0
Ni mucho ni poco	57	49.6
Mucha interacción	50	43.5
Total	115	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, enero - 2013.

En la tabla 37, en la motivación de interacción, según (Morales y Gómez, 2009), en la ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje que, si se implementan adecuadamente y se sistematiza su empleo, ayudarán a que el estudiante se sienta satisfecho con el estudio de su futura profesión y mantenga una actitud favorable ante el estudio, lo que contribuirá a mejorar la calidad de su proceso de formación y como consecuencia sus resultados docentes. (Ruiz, 2013), el 49.6% de estudiantes expresan su neutralidad, el 43.5% están a favor de la mucha interacción con el docente en el trabajo desarrollado en las asignaturas.

Tabla 38

Estado de Motivación de Logro de resultados de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC.

MOTIVACIÓN	N	%
No motivado	10	8.7
Motivado	105	91.3
Total	115	100.0

Fuente: Elaboración del estadístico, febrero, 2013.

En la tabla N° 38, se observa los datos de la aplicación de la escala de Motivación de Logro de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de ingeniería Civil de la Universidad de Cajamarca, la cual indica el 91.3 de la muestra, se ubican dentro del nivel (motivados) y el 8.7% de la muestra, se ubican en el nivel bajo (poco motivados). Es decir que casi el 100% de la muestra están motivados, en cual es significativo, lo cual está cerca del 100% dejando una mínima de diferencia en cuanto al porcentaje de los estudiantes poco motivados.

Esto significa que los estudiantes de la población estudiada poseen buena motivación, decir, tienen una Motivación favorable.

4.2. Resultados de la variable II: Rendimiento académico

Tabla 39

Estado de aprobación y desaprobación del promedio de los ciclos: II; IV; VII y X de los estudiantes, según registro de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC

PROMEDIO	N°	%
Desaprobado	43	37.4
Aprobado	72	62.6
Total	115	100.0

Fuente: Elaboración del estadístico, febrero - 2013.

En la tabla 39, se observar los datos obtenidos del Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de ingeniería Civil de la Universidad de Cajamarca, lo cual indica que el 62.6% de la muestra, se ubica en la escala muy bueno (estudiantes aprobados) y el 37.4% de la muestra, se ubican en la escala debajo de bueno (estudiantes desaprobados).

La mayoría de los estudiantes se encuentran en la escala muy bueno, es decir, que existe interés por obtener buenos calificativos que les permitirán promoverse al siguiente ciclo sin ninguna dificultad y terminar su profesión exitosamente.

Tabla 40

Estadísticas descriptivas del promedio del rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC

ESTADÍSTICAS	
Número encuestas	115
Promedio mínimo	3.6
Promedio máximo	13.4
Promedio	10.6
Desviación estándar	1.5

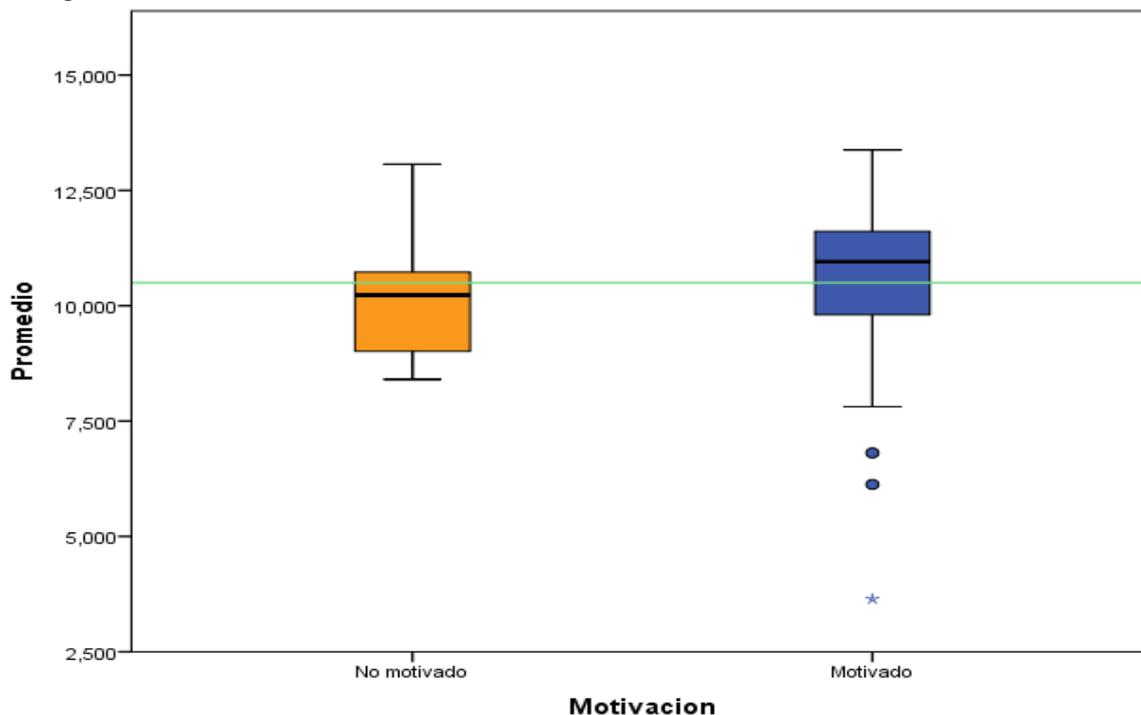
Fuente: Elaboración del estadístico, febrero - 2013.

Tabla 40, se observa los datos obtenidos del Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013; en la cual indica que el 13.4% de la muestra se ubica en la escala muy bueno (promedio máximo), el 10.6% de la muestra se ubica en la escala bueno (promedio), el 3.6% de la muestra se ubica en la escala debajo de bueno (promedio mínimo); con una desviación estándar solamente el 1.5% de la muestra. es decir que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la escala de bueno.

4.3. Resultados de la relación de las variables Motivación de logro y Rendimiento Académico

Gráfico 02

Representación gráfica de los estados de la motivación de logro y promedio: Motivado y no motivado de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la UNC



Fuente: Elaboración del estadístico, febrero - 2013.

En este gráfico se observa los datos obtenidos de la aplicación de la escala de Motivación de Logro y el rendimiento académico (promedio ponderado) de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013; según la frecuencia de los estudiantes de los respectivos ciclos, según la variable. Variable independiente de la Motivación de Logro y la variable dependiente; los estudiantes no motivados se encuentran por debajo de la línea del promedio aceptable y los estudiantes motivados están ubicados entre lo aceptable, a la vez una parte mínima no logra ubicarse sobre el promedio mínimo.

Tabla 41

Comparación entre aprobación y desaprobación de la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013. **Ingeniería Civil de la UNC.**

RENDIMIENTO ACADÉMICO	MOTIVACIÓN LOGRO				TOTAL	
	NO MOTIVADO		MOTIVADO			
	N	%	N	%	N	%
Desaprobado	5	50.0	38	36.2	43	37.4
Aprobado	5	50.0	67	63.8	72	62.6
Total	10	100.0	105	100.0	115	100.0

Fuente: Elaboración del estadístico, diciembre del 2012.

Chi cuadrado 0.744

G.L. 1

Valor p 0.3841

Como el valor $P > 0,05$ se acepta la hipótesis nula, es decir no existe relación entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.

Se acepta la hipótesis alterna que existe relación entre la Motivación de Logro y el rendimiento académico a un nivel de significancia de 5%.

De los estudiantes motivados el 63.8% están aprobados frente a un 50% de los poco motivados. De los estudiantes poco motivados, el 50% estuvieron desaprobados a un nivel de significancia de 5%.

Lo que nos da una idea de que la motivación es un factor para mejorar el rendimiento académico, a su vez se tiene que buscar otras variables que influyan en el rendimiento académico. Esto demuestra que si existe relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela

Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013; Se pudo demostrar que a mayor motivación de logro se elevará los niveles de rendimiento académico.

4.3. Discusión

Los resultados permiten ver la existencia de correlación estadística significativa entre la Motivación de Logro y el rendimiento académico, estos resultados contrastan con los obtenidos en otras investigaciones como se observa desde lo planteado por Garrido 2000, el cual explica que la motivación escolar o de logro es un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas que contribuyen a que el estudiante participe de ellas de forma activa y persistente y que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, destrezas y el desarrollo de las competencias. De igual forma, llegaron a identificar la importancia de entender tanto los componentes cognitivos como los componentes motivacionales aplicados en el aprendizaje y realizar una analogía de ambos dominios, lo que conlleva a afirmar que a mayores niveles de motivación intrínseca y de uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos, mayor incidencia sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Rinuado, Chiecher y Donolo, 2003, p. 11).

Si bien es cierto que la motivación es fundamental para la realización de las metas y proyectos del ser humano, es determinante para el buen desempeño académico, puesto que en ocasiones existen factores que contribuyen a la no realización de las mismas. Desde la investigación realizada se pudo determinar que la motivación de logro medida desde el cuestionario (EAML - M), en su aplicación, con relación al rendimiento académico tiene valor estadístico significativo, ya que los factores

presenta un peso frente al rendimiento académico expresado en los promedios ponderados de la carrera profesional.

Atendiendo a los hallazgos con la escala (EAML – M), puede decirse que los estudiantes otorgan cierto valor a la motivación de logro y de hecho, como ya señalaron otros estudios (Alonso Tapia y Menec, 1997; Hsieh, 2006; Miñano y Castejón, 2010), se obtiene relación significativa con los grupos establecidos en función de la diferencia entre las notas esperadas y las notas obtenidas. Los datos reflejan que los estudiantes se sienten responsables de sus logros académicos y relacionan esos logros con su propio interés y esfuerzo. Resulta curioso que este conocimiento de valores como el esfuerzo, el afán o el interés tengan un reflejo tan pobre en el rendimiento (ya que obtienen una media en rendimiento en su carrera profesional del 50% de la muestra están aprobados); de ahí se puede concluir que una cosa es lo que dicen y otra es lo que hacen.

Al relacionar el nivel de Motivación de Logro con el Rendimiento Académico quedó evidenciado que existe una correlación positiva media entre ambas variables. Así no es posible afirmar que los estudiantes con más Motivación de Logro tienden a tener un mejor rendimiento académico y viceversa. Estos resultados se ven apoyados por la literatura, en el cual se afirma que los estudiantes con alta Motivación de Logro exhiben conductas que les facilita obtener un buen rendimiento académico, entre ellas: persisten más en las tareas, dedican más tiempo a las actividades que pueden generar éxito y buscar la excelencia; lo cual contribuye, en cierta medida, a que el estudiante rinda mejor. Por otro lado, los estudiantes con poca Motivación de Logro manifiestan conductas que les complica rendir adecuadamente en la Institución Educativa,

puede que entre ellas: escasa búsqueda de superación, establecimiento de metas irreales e inalcanzables y poca utilización de esfuerzo como medio para lograr las metas.

Mayoría de jóvenes estudiantes universitarios de los ciclos: II, IV, VI, VII y X de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013, muestran alta Motivación, lo cual coincide con los resultados en otras investigaciones realizadas a estudiantes de educación básica, media y universitaria en latinoamericana (Vélez, 1994). Es un aspecto muy importante para el rendimiento académico que vale la pena seguir investigando sobre la motivación de logro, teniendo en cuenta ciertos factores de las teorías cognitivas modernas que consideran intervenir en la motivación de logro, se explican los resultados obtenidos estableciendo que la muestra estudiada tiene estilos atribucionales internos, estables y controlables ante el éxito y externos e inestables ante el fracaso.

Algunos de los factores de las teorías cognitivas actuales consideran que intervienen sobre la motivación de logro. Al relacionar el nivel de motivación de logro con el rendimiento académico quedó evidenciado que hay una correlación positiva entre ambas variables.

Así, se afirma que los estudiantes con mayor motivación de logro obtienen mayores logros académicos, lo que demuestra que la motivación de logro es un factor determinante de la calidad del rendimiento académico en los estudiantes universitarios de los ciclos: II, IV, VI, VII y X de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

A través de esta investigación se presenta información relevante sobre la Motivación de Logro y su relación con el Rendimiento Académico de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013; a partir de ella se ha llegado a establecer las siguientes conclusiones:

- a) La investigación nos ha permitido determinar la relación entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional - 2013, de la cual resultó que existe una relación entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013; ya que guarda relación directa entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico en la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.
- b) El Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca (UNC), según los promedios ponderados de la muestra de los estudiantes que participaron en el estudio, demuestra que el 62.6% están aprobados a diferencia que el 37.4% están desaprobación, a la vez el 13. 4% obtuvieron un promedio máximo rendimiento académico, para el 10.6% el resultado del

rendimiento académico fue el promedio en sí, el 3.6% de la muestra obtuvieron un promedio mínimo y el 1.5% con una desviación estándar. Del análisis de los resultados se estableció que el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, al correlacionar las variables no es satisfactorio porque el 50% están desaprobados, tal condición se origina por la escasa motivación de logro.

- c) De acuerdo a los resultados de la motivación de Logro los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, según las respuestas a los ITEMS del cuestionario: Escala Aatribucional de Motivación de Logro - Modificada, aplicadas a la muestra de estudiantes que participaron en el estudio, se tiene que el 91.3% están motivados, a su vez se encontró un 8.7% de la muestrán están poco motivados.
- d) A su vez, tomando en cuenta la clasificación de la motivación de logro por niveles: alto (motivados) y bajo (poco motivados), el porcentaje de la muestra total. Se identificó que en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, existen dos niveles de la motivación de logro: Motivados con un 63,8% y poco motivados con un 36,2%.

Los resultados analizados e interpretados determinaron que la motivación de logro ha influenciado positivamente en el 50% de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Cajamarca, ciclo vacacional – 2013.

6.2. Recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos del presente estudio, hacemos las siguientes recomendaciones, que van dirigidos en especial consideración a los miembros de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Es necesario que los docentes de la Universidad Nacional de Cajamarca, continúen y se esmeren en recibir capacitación e investigación permanente para mejorar su desarrollo y desempeño profesional y así mejorar la calidad de gestión de los aprendizajes que ofrece a los estudiantes que están a su cargo, más aun si la UNC considera adoptar un currículo por competencias base fundamental de la acreditación universitaria e institucional.

Es importante que exista una estrecha relación de coordinación entre el personal directivo con los docentes, personal administrativo y demás miembros de la comunidad universitaria para desarrollar con éxito la planificación, ejecución y evaluación de los procesos técnico - pedagógicos de la institución superior, especialmente el proceso de autoevaluación, como inicio de la acreditación, ello además obliga a que el docente pueda comprometerse a organizar mejor su trabajo, por consecuencia el estudiante al evaluar su propia actuación y de los docentes también mejorará en el desarrollo de sus habilidades, capacidades y destrezas.

Establecer en la Universidad, aspectos motivacionales, encausándolas hacia la promoción del trabajo en equipo y el reconocimiento de la labor realizada por todo el personal, pero con mayor importancia al docente así lograr los objetivos de calidad educativa, podría ser a través de un programa de incentivos presentada por los mismos docentes, con ella se buscaría mejorar su desempeño con un manejo

participativo, es más probable que los docentes estén siempre motivados cuando participan en las decisiones de la institución en la que trabajan.

El docente en su labor metodológica de preparación de la asignatura debe considerar como núcleo fundamental el enfoque profesional del contenido, pues brinda amplias posibilidades para trabajar sistemáticamente tanto la esfera cognoscitiva, como la motivacional y afectiva del estudiante.

Se sugiere a los docentes que tengan en cuenta este aspecto para mejorar la calidad educativa en sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

Sería muy importante hacer un seguimiento y profundizar sobre los factores determinantes del grupo de estudiantes desaprobados con la finalidad de superar su rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Accel Team. 2005. Organización Británica especializada en la amplia experiencia y el conocimiento del mejoramiento de la productividad de recursos humanos. "Contribuidores a las relaciones humanas". Londres, http://www.accel-team.com/human_relations/ [consultada el 12 de enero de 2012]
- Alonso Tapia, J. 1984^a. *¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación*. Infancia y aprendizaje.
- Alonso Tapia, J. 1984b. *Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva*. Evidencia empírica. Infancia y aprendizaje.
- Alonso, J. 2005. *Motivaciones, expectativas y valores - intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA*. Psicothema. <http://www.psicothema.com/> [consultada el 25 de marzo del 2012].
- Arco Tirado. 2004. *Motivación, universidad de Calidad y servicios de Counseling en la Universidad de Granada*. Revista Electronica de investigacion Psicoeducativa.
- Ausubel, D. p. 1995. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. DF: Trillas. Autónoma.
- Barberá, E. y Molero, C. 1996. *Motivación Social*. En: Garrido, I. Ed. Psicología de la motivación. Madrid. Síntesis.
- Barca Lozano y otros. 2004. *Atribuciones Causales y enfoques de Aprendizaje: La escala Siacepa*. Universidad de Coruña.
- Bueno Álvarez José Antonio. 1993. Tesis: *La Motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf> [consultada el 25 de marzo del 2012).
- Bueno, J. 1993. *La Motivación en los Alumnos de Bajo Rendimiento Académico: Desarrollo y Programas de Intervención*. Madrid: Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.
- Cristina Rinaudo y Laura de la Barrera 2008. Tesis: *Motivación para el Aprendizaje en alumnos Universitarios*. México.
- Cruz I. (2004). Tesis: *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico*. Guatemala.
- Cruz Ramírez. 1993. *Autoestima y gestión de la calidad*. México. Editorial Iberoamericana.

- Chávez. A. 2005. La motivación en Contextos. Educativos <http://www.slideshare.net/psialf/motivacin-110864#btnNext>. [Consultada el 16 de junio del 2014].
- Danilo Silvio Donolo. 1997 y 2011. Revista electrónica de motivación. Volumen 9. Argentina. <http://reme.uji.es> [Consultada el 12 de marzo del 2012].
- De la Peza, R. y García, E. 2005. *Relación entre variables cognitivo emocionales*
- De Santamaría, Ma. C. 1991. *Motivación de Logro*. En: Mankeliunas. Psicología de la Motivación. México: Trillas. es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/peza/peza.htm [Consultada el 12 de julio de 2014].
- Gálvez, Ysabel 2007 Tesis de Maestría en *Administración de la Educación: Motivaciones Internas que inciden en el Personal Directivo, Docente y Administrativo de Instituciones Educativas de la UGEL 02 del Distrito de Independencia*, Lima: Universidad de Lima, Escuela de Postgrado. Perú.
- Garrido I. 2000. *La motivación: mecanismos de regulación de la acción*. Revista electrónica de motivación y emoción. <http://reme.uji.es>. [Consultada 28 de julio del 2014]
- González A. 2005. *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid. Pirámide Psicología.
- González, C. 2003. *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis doctoral no publicada Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- González, M.C. y Tourón, J. 1992. *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Goodwin, Herbert K. y Willam. 1966. *Psicología educativa: Habilidades humanas y aprendizajes*. editorial tec-cien. Mexico: Harla.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*.
- Herrera y Matos. 2009. *Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas*. Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica. Perú.
- Huertas J. A. 2001. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. Aique.
- Huertas, J. (1997). *Motivacion Querer Aprender*. Argentina: Aique. 1ra edición.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad*. Learning Press.

- Manassero y Vasquez, 1998. *Escala atribucional de motivación logro*. EML.
- Manassero y Vázquez, A. 1997. *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción.
- Marcos, Carla y Vargas, Pablo 2005 *Manual de la Prueba CML05–Motivación de Logro*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Psicología. Perú.
- Marcos, Carla y Vargas, Pablo 2005. Informe N° 2, *Validez de Contenido de la Prueba CML05 Motivación de Logro*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Facultad de Psicología.
- Mcclelland, Dave 2011 “Human Needs and Motivation”. Lexington, año 11. Fecha de consulta 02 de Enero de 2011. <http://www.mcclellandmedia.com/psych.html>
- Mijanovich Costilla. 2000. *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo*. Tesis para optar el grado de doctor en educación. Universidad mayor de san marcos, Lima. Perú.
- Ministerio de Educación. 2005. *Análisis de la evaluación Pisa 2002*. Lima. Perú
- Miñano P. y Castejón J. L. 2010. *Factores motivacionales y rendimiento académico en el ESO*. En J.J. Gázquez Linares y M^a del C. Pérez fuentes Coordes. Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas. Almería. Geu
- Morales B. y Gómez N. 2009. *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro* de Manassero y Vázquez. Universidad de la Sabana Pontificia Católica del Perú.
- Narváez E.1999. *La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas*. Caracas: Fondo editorial de la facultad de humanidades de Educación.
- Núñez y Fontana. 2011. *Estudio exploratorio de las características motivacionales de ESO y su relación con expectativas de rendimiento académico*. Madrid. Spain
- Núñez, J. 2009. *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Universidad de Oviedo
- Núñez, J.C. y González Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*.
- Ouestlati Houssem. 2005. *Revista de Orientación Educativa México*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pardo A. y Alonso J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad autónoma.

- Peña Sangama. 2010. Tesis doctoral: *El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquitos*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos facultad de educación. Lima.
- Pérez M., Pers I., Alonso P. y Ferrero R. 2012. Artículo original. *Satisfacción de los actores del proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura Morfofisiología II*. Editorial Ciencias Médicas.
- Pérez S., A. M. 1996. *Factores psicosociales y rendimiento académico*. Tesis inédita de doctorado. Alicante España. Universidad de Alicante.
- Pérez, Cruz. 1996. *Niveles de internalidad y necesidad de logro en estudiantes del VI A año 1994*. Tesis. Universidad Centrocidental Lizandro Alvarado. Venezuela.
- Rama, C. (2007). Informe de rendimiento estudiantil. Estudio comparativo en Universidades Públicas y Privadas. Publicaciones de UDC, Santiago de Chile.
- Reyes Tejada Y. 2003. Tesis relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, *el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología* de UNMSM. Lima. Perú.
- Reyes Murillo E. 1988. *Afluencia del programa curricular y del trabajo docente aprovechamiento escolar en historia del Perú de alumnos del 3er grado de educación secundaria*. Tesis para optar el grado académico de doctora en educación. Universidad mayor de san marcos, Lima. Perú.
- Reyes tejada Y. 2003. Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Auto concepto y la Asertividad en los Estudiantes del primer Año de Psicología de la UNMSM. Perú: Tesis para optar el grado profesional de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Macos.
- Rinuado, M. Chiecher A. y Donolo, D. 2003. *Motivación y uso de estrategias en estudiante universitarios*. Revista Analas de Psicología.
- Robbins, Stephen. 2004. *Comportamiento Organizacional*. México. DF: Prentice Hall Editorial.
- Rodríguez G. 2009. Motivación, Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO. Coruña. Tesis doctoral de la Universidad de Coruña.
- Rodríguez D. y Gallego R. (1992). *Lenguaje y Rendimiento Académico*. Ediciones universidad de Salamanca. Primera edición España.
- Rodríguez, Gustavo. 2009. Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los Estudiantes de E.S.O. Coruña: Tesis doctoral de la Universidad de Coruña.

- Ruiz Echevarría Hilda. 2013. Pedagogía. Evento de los oace: *La motivación profesional de los estudiantes universitarios y su influencia en la dedicación al estudio: Papel del profesor*. Institución: Ministerio de Educación Superior, Organismo central. <http://www.rimed.cu/medias/evaluador/Hilda-Ruiz.pdf> [Consultada el 12 de julio de 2014].
- Suárez, F. 2007. Motivación Docente y Rendimiento Académico en La Matemática de los Estudiantes del 5to Año de Secundaria de la I.E. José María Arguedas. New York.
- Tedesco, J. C. 2000. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terán A. 2009. Influencia del ambiente familiar y escolar en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Pública N° 82256 del caserío de Póquish – distrito de San Bernardino – provincia de San Pablo - Cajamarca-Perú. Para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Universidad nacional de Cajamarca. Perú.
- Toro Fernando, 2000. *Desempeño y Productividad: Contribuciones de la Psicología Ocupacional*. México DF: Centro de Investigación e Interventoría en Comportamiento Organizacional.
- Valverde Berocoso, J. 1995. *Pedagogía de los Procesos Cognitivos: el Estilo Cognitivo dependencia-Independencia de campo y el Estilo de Aprendizaje en alumnos de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. España.
- Valle Arias, a., r. González Cabanach, S. Rodríguez Martínez, I. Piñeiro Aguín y j. Suárez Riveiro. 1999. *Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico*. Revista Española de Pedagogía, Año LVII, N° 214.
- Vargas Jiménez, A. y colaboradores. 2011. Informe final de Investigación “*Principales problemas que influyen en el tiempo de dedicación al estudio de los estudiantes del curso diurno en los CES adscritos al MES*”. Comunicación interna. Cuba.
- Vásquez, Danilo. 2011. Orígenes del programa de emprendedores. Montevideo
- Vélez L. y Martínez Lugo. 1995. El mundo del trabajo en Puerto Rico. Perfil motivacional de un grupo de trabajadores. Revista Latinoamericana de Psicología. Verlag.
- Weiner Bernard. 1971 *Perceiving causes of success and failure*. Morristown, NJ: General - Learning Press.
- Weiner, B. 1974. *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Weiner, B. 2000. *Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional.*

weiner, B. y Potepan, P.A. 1970. *Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing College students.* Journal of Educational Psychology

Woolfolk, A. E. 1996. *Psicología Educativa.* 6ta edición. Mexico: pretice Hall.

Woolfolk. 2006. *Psicología educativa: cuatro teorías generales sobre la motivación.* Universidad del estado de Ohio. Novena edición. México. Perzon educación. www.pearsoneducacion.net [Consultada el 22 de diciembre 2013]

ANEXOS



Anexo 01

Maestría en Ciencias

Mención: Gestión de la Educación



ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO (EAML-M)

Sexo: M () F () Edad: Nombre:..... Ciclo: Procedencia:..... Especialidad:.....

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?
TOTALMENTE SATISFECHO 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHOS
2. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?
PEOR DE LO QUE ESPERABAS 1 2 3 4 5 6 MEJOR DE LO QUE ESPERABAS
3. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?
TOTALMENTE JUSTAS 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS
4. ¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta (asignatura)?
NINGÚN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 MUUCHO ESFUERZO
5. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta (asignatura)?
MUCHA CONFIANZA 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA
6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta (asignatura)?
MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 MUY FÁCILES
7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar esta (asignatura) crees que tienes en este semestre?
MUCHA PROBAIIDAD 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD
8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta (asignatura)?
MUY MALA 1 2 3 4 5 6 MUY BUENA
9. ¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta (asignatura)?
MUY IMPORTANTES PARA MÍ 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MÍ
10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta (asignatura)? NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO
11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar esta (asignatura)?
MUCHO INTERÉS 6 5 4 3 2 1 NINGÚN INTERÉS
12. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta (asignatura)? NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO
13. ¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta (asignatura)?
MUCHAS SATISFACCIONES 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN
14. ¿En que grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecías en esta (asignatura)? DISMINUYEN MI NOTA 1 2 3 4 5 6 AUMENTAN MINOTA
15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buena nota en esa (asignatura)?
MUCHO AFÁN 6 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN
16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta (asignatura) o esta te solio mal? ABANDONO LA TAREA 1 2 3 4 5 6 SIGO ESFORZANDOME AL MAXIMO
17. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta (asignatura)?
EXIGENCIAS MUY ALTAS 6 5 4 3 2 1 EXIGENCIAS MUY BAJAS
18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta (asignatura)?
ABANDONO RÁPIDAMENTE 1 2 3 4 5 6 SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL

19. ¿cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta (asignatura)?
 MUCHA IMPORTANCIA 6 5 4 3 2 1 NINGUNA IMPORTANCIA
20. ¿Cuántas ganas tienes de aprender esta (asignatura)?
 NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 MUCHAS GANAS
21. ¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta (asignatura)? MUCHA SATISFACCIÓN 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN
22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta (asignatura) que has empezado?
 NUNCA TERMINO CON ÉXITO 1 2 3 4 5 6 SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO
23. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta (asignatura)? INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
24. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta (asignatura)? NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO
25. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta (asignatura)? INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
26. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta (asignatura)?
 NINGUNA INTERACCIÓN 1 2 3 4 5 6 MUCHA INTERACCIÓN
27. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta (asignatura)? INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
28. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compañerismo por tener un buen desempeño en esta (asignatura)? NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO
29. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta (asignatura)? INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesos(es) en el trabajo desarrollado en esta (asignatura)?
 NINGUNA INTERACCIÓN 1 2 3 4 5 6 MUCHA INTERACCIÓN

Anexo 02

Promedio ponderado por año de ingreso y por ciclos de la nuestra de los estudiantes, según unidad técnica de registro y matrícula de la Escuela Académico Profesional de la Universidad Nacional de Cajamarca. 2012- II

II	IV	VI	VIII	X
13.133	13.067	12.000	13.290	13.153
12.333	12.333	11.870	12.656	12.763
11.867	11.903	11.800	12.449	12.000
11.600	11.821	11.792	12.302	11.754
11.533	11.733	11.780	12.136	11.627
11.133	11.613	11.750	11.202	11.548
10.667	11.256	11.745	10.957	11.472
10.786	11.031	11.745	10.862	11.379
10.643	10.815	11.521	10.861	11.213
10..643	10.636	11.477	10.729	11.257
10..643	10.608	11.444	10.740	11.176
8.053	10.531	11.444	10.560	11.084
	10.161	11.429	10.239	11.053
	10.098	11.340	9.587	10.978
	9.577	11.163	9.351	10.954
	9.903	11.289	9.204	10.723
	9.906	11.000	9.015	10.664
	9.742	10.957	8.625	10.464
	9.191	10.900	8.409	10.127
	8.824	10.483	6.810	9.762
	8.756	10.362	6.810	9.708
	8.741	10.059	3.645	8.931
	8.404	10.021		6.127
		9.838		
		9.636		
		9.516		
		9.500		
		9.409		
		9.351		
		9.238		
		8.941		
		8.600		
		8.596		
		8.065		
		7.813		
11.086	10.462	10.510	9.755	10.865