

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN



Una Institución Adventista

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA
AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
FILIAL TARAPOTO, 2017**

Tesis

Presentada para optar el grado académico de Magíster en
Educación, con mención en Investigación y Docencia Universitaria

Por

Mélody María Chambi Flores

Lima, Perú

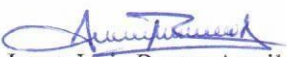
2018

*Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de
la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad
Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017*

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
con mención en Investigación y Docencia Universitaria


JURADO DE SUSTENTACIÓN


Dr. Jorge Luis Reyes Aguilar
Presidente


Dr. Jesué Edison Turpo Chaparro
Secretario


Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban
Asesor


Mg. Sara Esther Richard Pérez
Vocal


Mtro. Gino Gabriel Marea Dueña
Vocal

Lima, 20 de setiembre de 2018

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban**, identificado con DNI N° 42920208, docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017*, constituye la memoria que presenta la bachiller **Mélody María Chambi Flores**, para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los veinte días del mes de setiembre de 2018.



Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban

Asesor

DEDICATORIA

Me complace dedicar este trabajo de investigación a mis queridos padres:

Rubén y María, mis primeros maestros, los que siempre

apostaron por mí ante todo pronóstico en la vida.

Ellos son el mejor regalo de Dios para mí.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, en primer lugar, porque él me dio toda inteligencia y sabiduría y me proveyó de los recursos materiales para cumplir con mis metas personales y profesionales y seguir adelante en la vida.

Mi gratitud especial a mi asesor, el Mg. Renzo Carranza Esteban, quien, con paciencia, sabiduría y dedicación, ha sabido guiarme durante todo el proceso de investigación.

No hubiera podido concluir este trabajo de investigación sin las palabras de aliento y motivación de mi familia, que lo han sido todo para mí.

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS	v
CONTENIDO.....	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
CAPÍTULO I	10
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS.....	10
1. Planteamiento del problema.....	10
1.1. Descripción de la situación problemática.....	10
1.2. Planteamiento y formulación del problema.....	14
2. Finalidad e importancia de la investigación.....	15
2.1 Propósito.....	15
2.2 Relevancia social.....	15
2.3 Relevancia pedagógica.....	15
3. Objetivos de la investigación.....	16
3.1 Objetivo general.....	16
3.2 Objetivos específicos.....	16
4 Hipotesis de estudio	17
4.1 Hipotesis principal.....	17
4.2 Hipótesis derivadas	17

5.	Variables de estudio	19
5.1	Variable predictora/independiente	19
5.2	Variable criterio/dependiente	19
5.3	Operacionalización de variables.....	19
CAPÍTULO II		22
FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN		22
1	Antecedentes de la investigación.....	22
2.	Marco teórico	24
3.	Marco conceptual.....	48
CAPÍTULO III		51
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		51
1.	Tipo de estudio	51
2.	Diseño de investigación.....	51
3.	Definición de la población y muestra.....	52
4.	Técnica de muestreo.....	52
5.	Técnica de recolección de datos.....	52
6.	Plan de tratamiento de datos.....	52
7.	Instrumentos para la recolección de datos.....	53
8.	Técnica para el procesamiento y análisis de datos.....	53
CAPÍTULO IV		54
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....		54
1.	Análisis descriptivo de los datos.....	54
2.	Prueba de hipótesis	62

3. Discusión de resultados	63
CONCLUSIONES.....	66
RECOMENDACIONES.....	68
LISTA DE REFERENCIAS.....	69
ANEXOS Y APÉNDICES.....	76

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar si existe relación significativa entre motivación académica y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental en la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017. Se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional. La muestra de estudio estuvo compuesta por 225 estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental. Instrumentos: Escala de Motivación Académica configurada por 28 ítems distribuidos en 7 dimensiones: motivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación al conocimiento, motivación al logro y motivación a las experiencias estimulantes. Las propiedades psicométricas del instrumento indican que tiene validez y confiabilidad. Por otro lado, los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciencies) versión 21.0, realizando análisis descriptivos y de correlación. Los resultados evidencian que existe una relación directa y altamente significativa entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes universitarios ($r = 0.324$, $p < 0.01$).

Palabras clave: Motivación académica, rendimiento académico, estudiante, universidad.

Abstract

The objective of this study was to determine if there is a significant relationship between academic motivation and academic performance in the students of the Professional School of Environmental Engineering of the Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017. A non-experimental design of correlational descriptive type was used. The study sample consisted of 225 students from the Professional School of Environmental Engineering. Instruments: Academic Motivation Scale configured by 28 items distributed in 7 dimensions: amotivation, external regulation, introjected regulation, identified regulation, motivation to knowledge, motivation to achievement and motivation to stimulating experiences. The psychometric properties of the instrument indicate that it has validity and reliability. On the other hand, the data were processed in the statistical package SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 21.0, performing descriptive and correlation analyzes. The results show that there is a direct and highly significant relationship between academic motivation and academic performance in university students ($r = 0.324$, $p < 0.01$).

Keywords: Academic motivation, academic performance, students, university

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problemática

El siglo XXI se ha tornado en una era de acoso intelectual, psicológico y físico; donde el equilibrio emocional ha sido insuficiente por la elevada competitividad, generando una honda desmotivación en las personas desde muy temprana edad. El mundo se rige por la alta competitividad académica donde triunfa el que ha logrado una preparación educativa constante y de calidad; sin embargo, esta misma presión ha generado deserciones académicas alarmantes en todos los niveles educativos.

En el contexto de la deserción académica existen diversos factores, sin embargo, el principal es la desmotivación. Los estudios estadísticos a nivel mundial durante los años 2008 y 2009, muestran que de 1,369.803 estudiantes matriculados; el 20% se retira del ciclo escolar de educación media; en cuanto a universitarios, los reportes son desalentadores, es así que la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señalan que el índice de deserción académica en países como Estados Unidos llega al 35% en el college; en España las cifras son similares y alarmantes pues la deserción llega a un 20%, mientras que en Italia el abandono de los estudios universitarios llega al 60% (Logros, 2008). Por otro lado, a nivel nacional, en el año 2014, se reportó que el 27,2% de los estudiantes han abandonado las aulas por desinterés, así mismo Plasencia (citado por Logros Perú, 2008) sostiene que cada año en el Perú se pierden más de 100 millones de dólares debido a la deserción universitaria.

Asimismo, los problemas emocionales tales como el estrés, la tristeza extrema, la ansiedad, la desmotivación entre otras han sido el camino amplio y tortuoso al decaimiento social, donde gobiernos aparentemente invierten muchos millones en educación, sin embargo pierden esta inversión por no haber motivado a los jóvenes respecto al interés de progresar intelectualmente; es así que niños, jóvenes y señoritas con tanto potencial dejan de soñar y luchar por sus metas y objetivos que un día se trazaron, dejándose influenciar por las cosas que el mundo les ofrece de manera fácil.

Por otro lado, muchas investigaciones intentan determinar el factor causal de la desmotivación y deserción académica. Si bien es cierto las habilidades y capacidades intelectuales abren paso a un triunfo académico y profesional posterior, sin embargo, existen factores intrínsecos que aportan con un plus significativo en el rendimiento y la perseverancia académica. Es así que en recientes estudios realizados en Canadá, Australia, Alemania y Estados Unidos se encontró que las metas de los estudiantes en el proceso de transición de la escuela al colegio y/o universidad sufren cambios; es decir, a medida como va avanzado el educando, encuentra mayor interés por alcanzar sus metas trazadas que generen beneficios (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997; Roeser y Eccles, 1998). Asimismo, se encontró que en la adolescencia los estudiantes presentan escasa motivación intrínseca y se muestran más motivados extrínsecamente pues las metas por conseguir objetivos tangibles están presentes (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005).

De acuerdo a Irureta (1998), generar un clima motivacional en la clase nace principalmente en las estrategias y técnicas que el maestro emplee para presentar

los temas de las asignaturas asimismo la atención que dedican a cada alumno y la manera en que lo evalúan.

Flores, Stevens y Lo (2005) refieren que el rendimiento académico está relacionado con la actitud que muestra el estudiante respecto a las actividades académicas. Por ejemplo; los estudiantes con mayores niveles de rendimiento académico se desenvuelven mejor, son independientes, desarrollan su comprensión, son competentes, responden a las estrategias cognoscitivas y producen nuevos aprendizajes.

Respecto a lo mencionado, Robins, (2004) explica que la motivación es el deseo de hacer mucho esfuerzo para poder alcanzar nuestras metas de una organización (escuela, instituto, universidad, entre otros). Chiavenato (2004) define a la motivación como el resultado de la interacción entre el individuo y el entorno que lo rodea académicamente hablando, esto no bastaría, si los docentes no fomentan el interés por el estudio y aprendizaje en los estudiantes; puesto que la motivación intrínseca y extrínseca son de vital importancia para afianzar la confianza y potencializar la fuerza para continuar en el logro de las metas. En caso contrario los estudiantes serán parte de deserciones académicas que se generan en los primeros años de estudio superior debido al choque descompensado que produce la transición de una vida escolar rutinaria a una académica autodidacta.

Sin embargo la transición de la escuela secundaria a la universidad es un hito trascendental pues comienza una era donde los estudiantes suelen presentar ciertos conflictos académicos, nuevos arreglos de vida, presión académica, nuevas responsabilidades financieras y presiones en aumento debido a las nuevas relaciones, tanto platónicas como románticas, producto del cambio de nivel

educativo” (Carranza, 2015). Por otro lado Casal, García y Planas (1998) afirman que los factores que intervienen en el rendimiento académico son la desventaja sociocultural, exclusión social, y factores individuales, que generalmente son los causantes principales del bajo rendimiento académico en los estudiantes.

Actualmente, en el contexto educativo, la motivación académica es considerada uno de los temas de mayor preocupación, debido a los niveles de fracaso académico a nivel mundial y el Perú no es ajeno a este escenario pues pese a que los profesores se capacitan perenemente, los resultados en las evaluaciones internaciones presentan reportes desalentadores, siendo así, los resultados de la prueba PISA, en el año 2011, ubicaban al Perú en el puesto 63; y en la última evaluación, está ubicado en el último lugar en las evaluaciones de matemáticas, ciencias y comprensión lectora (Bois, 2013).

Entonces, uno de los presentes desafíos para las instituciones educativas está orientado a la formación de la competitividad (Barato, 1985). Por tal motivo es importante y además necesario conocer de cerca este fenómeno en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, siendo que en el año 2010 ingresaron 85 alumnos a la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y, cinco años después, solo se graduaron 24 alumnos. Como se ve, se percibe una fuerte falta de motivación académica que sin duda afectó su rendimiento académico, y que podría ser un factor predominante en esta diferencia entre postulantes y alumnos que se graduaron.

1.2 Planteamiento y formulación del problema

1.2.1. Problema Principal

Frente a lo descrito surge la siguiente interrogante: ¿Existe relación significativa entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?

1.2.2. Problemas secundarios

- a. ¿Existe relación significativa entre motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?
- b. ¿Existe relación significativa entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?
- c. ¿Existe relación significativa entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?
- d. ¿Existe relación significativa entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?
- e. ¿Existe relación significativa entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?
- f. ¿Existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?
- g. ¿Existe relación significativa entre motivación a las experiencias estimulante y

rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1. Propósito

La presente investigación es relevante por el aporte orientado a presentar herramientas intrínsecas que generen estabilidad psicoeducativa estimulando a su vez a la “educación positiva”, donde dichas variables son poco estudiadas en el ámbito educativo en la actualidad, a diferencia de los múltiples constructos enfocados en el estudio de la depresión, ansiedad u otros problemas emocionales fuera del ámbito educativo (Seligman, 2014).

Debido a que la motivación académica es un factor de suma importancia para el desempeño académico óptimo y la continuidad de la formación académica, nos es satisfactorio poder llevar a cabo un estudio entorno a esta problemática, desde una perspectiva poco explorada.

Así mismo, esta investigación permitirá generar herramientas de intervención tales como talleres y programas orientados a optimizar el impacto de estos factores en los estudiantes.

La investigación espera favorecer a estudiantes, docentes, administradores y personas afines con este interés para que puedan crear nuevas políticas y estrategias de estudio que faciliten una adecuada incorporación de la motivación académica y que mejore el rendimiento académico el educando, de tal forma que se logre formar una cultura educativa de calidad.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

3.2. Objetivos específicos

- a. Determinar la que existe entre amotivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- b. Determinar la relación que existe entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- c. Determinar la relación que existe entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- d. Determinar la relación que existe entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- e. Determinar la relación que existe entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

- f. Determinar la relación que existe entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- g. Determinar la relación que existe entre motivación a las experiencias estimulantes y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

4. Hipótesis

4.1. Hipótesis principal

Existe relación significativa entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

4.2. Hipótesis derivadas

- a. Existe relación significativa entre amotivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- b. Existe relación significativa entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- c. Existe relación significativa entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

- d. Existe relación significativa entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- e. Existe relación significativa entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- f. Existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- g. Existe relación significativa entre motivación a las experiencias estimulantes y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

5. Variables de estudio

5.1. Variable predictora

X = Variable predictora:

Motivación Académica: proceso en el que el estudiante determina acciones, se direcciona, pero además mantiene la perseverancia en estas conductas para llegar a las metas ya explicadas (Alcalay y Antonijevi, 1987).

5.2. Variable criterio

Y = Variable de criterio:

Rendimiento académico: resultado de los conocimientos obtenidos por los estudiantes a lo largo de un periodo específico, se obtiene a través de las notas alcanzadas (Garbanzo, 2007).

5.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables de estudio

Variable Predictora	Dimensiones o subvariables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores
Motivación Académica	Amotivación	Se sitúa en el nivel más bajo de la autonomía donde la persona se siente incapaz de obtener resultados deseados.	Puntajes obtenidos en la Escala de Motivación Académica (EMA)	1. Pérdida de tiempo 2. Continuar en la universidad 3 y 4 Porque voy a la universidad
	Regulación externa	Actividades para alcanzar logros		5. Educación secundaria 6. Conseguir un trabajo 7. Tener buena vida 8. Buen sueldo
	Regulación introyectada	Internalización de una conducta a través de la cual la persona asume un valor, pero no se identifica con él y lo acepta como propia		9. Capaz de terminar una carrera. 10. Sentirme importante 11. demostrarme que soy inteligente. 12. Ser exitoso
	Regulación identificada	La persona reconoce que una actividad tiene un valor implícito en si misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la		13. Estudios universitarios 14 Mercado laboral 15. Orientación profesional 16. Competencia profesional

		conducta aunque no le resulte del todo agradable	
	Motivación al conocimiento	Realización en nuevos aprendizajes	<p>17. Aprender cosas nuevas</p> <p>18. Descubrir cosas nuevas</p> <p>19. Conocer nuevas asignaturas</p> <p>20. Aprender cosas interesantes.</p>
	Motivación al logro	Percepciones del estudiantes sobre lo logrado y lo que quiere lograr.	<p>21. Satisfacción de estudiar</p> <p>22. Logro de objetivos</p> <p>23. Realización de actividades</p> <p>24. Búsqueda de la perfección</p> <p>25. Comunicación de ideas</p> <p>26, 27 Leer autores interesantes</p> <p>28. Participar de temas interesantes.</p>
	Motivación a las experiencias estimulantes	Esta referido al experimentar actividades motivadoras	
Variable de criterio			
Rendimiento académico		Las notas serán obtenidas del portal electrónico de la Universidad Peruana Unión (De 19-20 Excelente De 17-18 Muy bueno De 15-16 Bueno De 13-14 Regular De 11-12 Bajo 10 a menos Muy bajo)	<p>1. Investigación</p> <p>2. Cognoscitivo</p> <p>3. Actitudinal</p>

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes de investigación

Tras la revisión de diversas bases de datos y repositorios institucionales, se presenta algunos estudios sobre motivación y rendimiento académico afines al tema de esta investigación.

Gutiérrez y Tomás (2018) realizaron una investigación en República Dominicana, cuyo objetivo fue predecir el éxito académico basado en el clima de clase, mediado por la motivación de los estudiantes universitarios. Los participantes del estudio fueron 758 estudiantes universitarios (21.1% hombres y 78.9% mujeres). A quienes se les administró una batería de instrumentos para medir las variables estudiadas. Los hallazgos muestran que el efecto directo de la percepción del estudiante sobre el apoyo a la autonomía en su satisfacción con la institución educativa y el efecto de satisfacer las necesidades psicológicas básicas, tanto en la satisfacción con el centro como en el rendimiento académico. Percibir el apoyo de los profesores para el trabajo autónomo y sentirse satisfecho con las necesidades básicas de autonomía, competencia y afinidad son los mejores predictores del éxito académico de los universitarios.

Vivar (2013) desarrolló una investigación titulada “La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria”. Contaron con una muestra de 55 estudiantes y se aplicó el inventario de motivación académica, la escala de autoeficacia académica general y los promedios de notas para el rendimiento académico. Los resultados arrojaron que existe una correlación positiva y significativa entre motivación académica y rendimiento académico lo que indica que cuanto más motivados estén los estudiantes mejores serán sus resultados académicos.

Por otro lado, Cardozo (2008) llevó a cabo un estudio en Venezuela titulado “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario”. La muestra estuvo conformada por 406 estudiantes. Los instrumentos que permitieron el regajo de información fueron la Escala MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) y el promedio de notas obtenidas de los registros. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre las variables de estudio ($p < 0.05$).

También, Cardozo (2010) realizó una investigación denominada “Motivación y características sociodemográficas de los estudiantes de medicina de la Universidad de Carabobo, Venezuela y de la Universidad Autónoma de Madrid, España”. Para ello contó con una muestra de 313 estudiantes. Como instrumentos se empleó los cuestionarios MAPE, SODEMEM y Grafar Modificado. Los resultados obtenidos muestran que su motivación fueron la vocación de servicio, el interés clínico pro la ciencia y la salud pública. Asimismo, se observó que existe relación entre algunas motivaciones y los aspectos socio-demográficos de las muestras, así también no se

encontraron diferencias significativas entre las motivaciones de los estudiantes según universidades ($p > 0.05$).

Asimismo, Pila (2012) realizó una investigación denominada, “La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de I nivel de inglés del convenio Héroes de Cenepa-ESPE de la ciudad de Quito”. Para ello contó con una muestra de 115 encuestados entre docentes y estudiantes, la encuesta sobre la hipótesis plantea que más de un 65% de los informantes no conocen o no emplean la motivación como un medio de aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que hay una necesidad de elaborar una guía de estrategias motivacionales para el docente y los estudiantes.

Manchego (2017) desarrolló una investigación en Lima, Perú; titulada “Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura de desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle en el año 2016”. Fue un estudio de alcance correlacional donde participaron 43 alumnos del VIII ciclo. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario sobre motivación universitaria, adaptado del cuestionario CEAM y para medir al rendimiento académico se consideró los registros de notas correspondientes al semestre (2016-II) de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias. Los hallazgos reportan que existe relación significativa ($r=0.814^{**}$, $p. 0.01$) entre motivación y rendimiento académico en la muestra estudiada.

López (2017) estudió la motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de ingeniería eléctrica y electrónica una universidad

pública de Lima. Estudio de enfoque longitudinal y diseño correlacional. La muestra de estudio estuvo conformada por 85 estudiantes del curso de estadística en el periodo 2017-2. Para medir la motivación de logro se utilizó el cuestionario EAML-M y para analizar el rendimiento académico se empleó el promedio de notas del ciclo. El estudio mostró que no existe relación entre las variables planteadas.

Terán (2016) desarrolló un estudio en Lima, Perú; cuyo objetivo fue establecer la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. Participaron de la investigación 180 estudiantes de ambos sexos que cursaban estudios generales. Se les aplicó el Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje (EAM-56P), propuesto por Aliaga (2003) y la Escala ACRA - Abreviada de Justicia y De la Fuente (1999). Los resultados muestran que existe relación significativa ($r=0.265^*$, $p. 0.05$) entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres.

Por otro lado, Wetzel (2009) realizó una investigación denominada "Clima motivacional de los estudiantes del 6to grado de primaria del Callao". Para ello contó con una muestra no probabilística, no intencional. Para medir la motivación académica, se utilizó fue el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC – VENZ). Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes perciben un clima motivacional en la clase medianamente adecuado, destacando el clima de interés sobre los demás.

Bueno (1993) desarrolló una investigación “La motivación sobre los alumnos de bajo rendimiento académico: Desarrollo y programas de intervención”. Para ello contó con una muestra de 30 alumnos de 12 a 14 años y el instrumento que se utilizó fue el cuestionario MSLQ. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de estudiantes de bajo rendimiento académico tienen una muy baja motivación académica, debido, en su mayoría, a causas familiares.

Por otro lado Huamán y Periche (2009) desarrollaron una investigación cuasi experimental “La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo en los alumnos de tercer grado de educación primaria”. Para ello se contó con una muestra de 39 alumnos y el instrumento que se utilizó fue un test de medición motivacional, después de realizar el programa y tomar el post test, se observó que se al incrementarse la motivación en estos estudiantes hubo una mejora significativa ($p < 0.05$) en su aprendizaje que se vio expresado en la mejora de su rendimiento.

2. Marco teórico

2.1 Motivación Académica

2.1.1. Definiciones

Siempre que se intenta definir o conceptualizar la motivación resaltan las características de diversidad e imprecisión. Para hacerlo la mayoría de autores con estudios de rigor científico se basan en las metas que persigue cada persona para acercarse a la conceptualización de la motivación académica. Estas metas se definen como la integración de sentimientos y creencias, las cuales se forman, en gran parte, por la percepción de las capacidades y habilidades de la misma persona. En ese sentido, motivación es un constructo psicológico hipotético que hace posible que una persona inicie determinadas acciones, se dirija, pero además

mantenga perseverancia en estas conductas para llegar a las metas ya explicadas. Las teorías que se han desarrollado y el interés por estudiar la motivación, en estos tiempos, han ido en aumento, porque se la considera un aspecto importante en el trabajo educativo. Los estudios señalan la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, con ello buscan explicar tanto los determinantes de este constructo psicológico, identificar las razones y la forma en la que se produce, así como sus alcances, es decir hasta qué punto y en qué se muestra sus efectos. Es así que se han establecido hasta la actualidad distintos modelos, distintas teorías, algunas relacionadas unas con otras, mientras que algunas muy particulares (Ministerio de Educación de España, 2011; Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013).

Tratando de abarcar todos estos aspectos (Herrera y Zamora, 2014), la definen como un proceso autoenergético del individuo, proceso que lo torna propenso a un objetivo, lo cual demanda del sujeto una serie de acciones y esfuerzos constantes. Tal motivación está conformada por las expectativas, inconvenientes, angustias, deseos y necesidades. Este proceso es el que aparece como requisito y conlleva al aprendizaje y se convierte en su motor.

2.2. Teorías de la motivación

a) Teoría Biológica de Hull

Mencionando a las teorías de la motivación, nos introduciremos señalando a la teoría del impulso creada por Hull (1952) quien hace hincapié a la importancia de los impulsos biológicos, estados de intención interna, que motivan o mueven a la acción a los animales y personas; a diferencia de los instintos quienes no solo impulsan sino que incitan la conducta. Sin embargo los impulsos proveen solo de la

energía que predispone la acción y lo realizan produciendo un estado de tensión que la persona o animal desea cambiar. Además vale recalcar que la disminución de ese impulso representa el refuerzo suficiente para que se dé el aprendizaje.

b) Teoría conductista de Skinner y Watson

Los representantes de este enfoque, tanto Skinner (1953) como Watson (1949), proponen que todo lo que sucede en el medio ambiente puede ampliar, conservar o extinguir la motivación. Dado el caso enfocaremos nuestra atención en los reforzadores que son proporcionados por los maestros, padres de familia o el universitario mismo para que de esta manera alcance sus metas y objetivos.

Además, es importante mencionar qué recompensas pueden ser externas o internas por ejemplo las calificaciones, privilegios en otorgarles lo prometido. Al mismo tiempo pueden ser primarias encaminadas a la satisfacción de las necesidades fisiológicas básicas o secundarias como las ya mencionadas anteriormente (Rodríguez et al. 2009).

En conclusión, quienes apremian el enfoque conductista ponen gran énfasis en los impulsos, los refuerzos y el control que ejercen sobre el comportamiento, las condiciones ambientales y los agentes exteriores del organismo.

c) Teoría Cognoscitiva de Henson

Dentro de esta base teórica Henson (2000), uno de los principales exponentes de este enfoque, indica que la motivación va conexas con la voluntad. Además, recalca el papel de la autorrealización como capacidad del ser humano como individuo, actuando de manera consciente e independientemente, para que pueda ampliar su creatividad en su propia existencia.

Este enfoque logra el desarrollo de una instrucción donde el alumno es el protagonista y arquitecto del saber y en la que el conocimiento es la motivación principal, se fundamenta en las percepciones y pensamientos que desarrollan los estudiantes en actividades y acontecimientos que realizan dentro y fuera del campus de estudio (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003).

En conclusión, el punto de vista cognoscitivista de la motivación, acentúa las fuentes intrínsecas como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de aprender, un sentimiento de triunfo, la necesidad de obtener información o el deseo de entender las áreas del conocimiento.

d) Teoría humanista de la jerarquía de necesidades de Maslow

El principal teórico del enfoque humanista es Maslow (1954) quien se concentra en la motivación intrínseca de los estudiantes y toma en consideración características afectivas que son importantes, por ejemplo, como se consideran respecto a sí mismas y a los demás, sentirse orgulloso por el trabajo elaborado y satisfecho por los triunfos, recalcando también la libertad personal, la elección, la autodeterminación y el esfuerzo por el desarrollo personal.

Cabe reiterar que, sobre la motivación, los humanistas señalan que solo existe una clase de motivación, la motivación personal e interna que cada ser humano tiene en todo momento, lugar y actividad. Lo que se toma como un impulso primordial e inherente a la competición y la autosatisfacción que todos los alumnos llevan a su ingreso a las instituciones educativas y en este sentido la labor del educador es principalmente fructificar a plenitud esa necesidad de aprender por parte de los alumnos (Taylor, 1998).

Dentro del enfoque humanista, encontramos la jerarquía de las necesidades de Maslow, este usa el término necesidad para la forma en que se utiliza motivo, proponiendo que estos están ordenados y que los seres humanos nacen con cinco sistemas de necesidades organizados en grados secuenciales, así como se satisface un conjunto de necesidades, son sustituidas por una nueva, se sube en esta escala de manera metódica (Rodríguez, 2009).

Es decir cuando se han satisfecho las necesidades fisiológicas humanas, surgen las de sentirse protegidos, libres de peligro y seguridad, posteriormente aparecen las de afecto, intimidad y pertenencia. Cuando se satisfacen las necesidades de afecto dominan las de ser querido por uno mismo y por los otros. Al final de la pirámide cuando las necesidades son satisfechas, las personas buscan la autorrealización.

e) Teoría de los dos factores

Según López et al (2014), esta teoría fue desarrollada por el psicólogo Frederick Herzberg, la cual relaciona fuertemente la motivación con los estados de insatisfacción. A su vez hace diferencias entre la satisfacción y la no insatisfacción, también entre la insatisfacción y la no satisfacción. El autor indica que existen dos factores, que agrupan un conjunto de aspectos, los cuales influyen en la motivación del ser humano:

Factores intrínsecos

También llamados factores motivacionales, los cuales son causantes de satisfacción mediante aspectos personales y emocionales, pero la falta de estos aspectos no es causante de insatisfacción. Más puntualmente acerca de aspectos, se refiere a el reconocimiento interno, la sensación de logro, el grado de gusto por

las actividades que realiza, así como la sensación de que avanza y se está haciendo responsable con las actividades que se realiza, que implica sensaciones de crecimiento y progreso (López et al, 2014).

Factores Extrínsecos

También llamados factores higiénicos, estos son causantes de insatisfacción mediante la influencia del ambiente y el contexto en el que se encuentran las personas, es decir todo lo que es externo a la persona humana. Estos factores extrínsecos no son causantes de satisfacción, lo cual no quiere decir que se deba tomar precaución al respecto de ellos, puesto que el descuido de estos factores conlleva a la insatisfacción. Los elementos que comprende lo que se entiende por ambiente y contexto se refiere a las características de las personas con las que se debe interactuar, el ámbito académico las personas serían los compañeros de estudio y los profesores, por ejemplo. También las políticas de la universidad y la conciliación de la vida personal (López et al, 2014).

f) Teoría de la equidad de Adams

Esta teoría fue desarrollada en 1965 por el psicólogo John Stacey Adams, si bien inicialmente fue orientada al campo laboral, con el tiempo ha sido adaptada al campo académico. En esta teoría se relaciona la motivación con la satisfacción que un individuo puede lograr obtener al concluir con determinado esfuerzo algo que se planteó hacer, lo cual implica un resultado (recompensa). Esta teoría es posible de abstraer en un modelo numérico que mediante el siguiente cociente (C) busca evidenciar la equidad entre los términos:

$$C = \frac{\textit{Esfuerzo invertido por el alumno}}{\textit{Recompensa recibida}}$$

Donde:

C: Es el cociente

Esfuerzo invertido por el alumno: Comprende la dificultad del trabajo, el tiempo, las capacidades y habilidades invertidas.

Recompensa recibida: Es el reconocimiento, logro o sensación de este.

g) Teoría social-cognitiva

El autor de la teoría social-cognitiva es el psicólogo Bandura, en esta teoría se resalta la importancia de los fenómenos autorreferenciales, es decir la autoconcepción de la persona acerca de sus habilidades y capacidades, como precedentes para que el individuo logre actuar sobre su medio y por ende a transformarlo, conforme a las metas que se haya trazado. En resumen, la teoría indica que es la forma como uno mismo percibe su nivel de capacidad lo que mueve sus actividades y decisiones. Bien todo lo mencionado se resume en el término de autoeficacia, el cual ha tenido gran acogida en el campo de la psicología orientada a la educación, por la evidencia que se tiene conforme estudios empíricos, de que este término tiene influencia en el rendimiento académico y la competitividad (Ornelas et al, 2012).

La autoeficacia posee un efecto directo en la mejora de la concentración de las personas, en la selección adecuada de las metas y en consecuencia en el compromiso que se establece con estas metas, en la iniciativa de retroalimentación y el interés por conseguir nuevas estrategias. No es redundante concluir en que esta

teoría se sustenta en el hecho de que, si una persona no siente la capacidad de realizar una meta, no es relevante cuán beneficiosa será la recompensa a la que conlleva la realización de la meta, no podrá realizarla, porque no cree poder hacerlo. Como un tema aparte, este autor indica que esta teoría es comúnmente usada en el contexto de emprendimiento (Sergueyevna & Mosher, 2013).

En esta línea de enfocar la eficacia como una percepción propia de la persona, es lo que justamente se define como autoeficacia. Cabe lugar a hablar de expectativas de eficacia, puesto que justamente las percepciones son en base a expectativas de eficacia que una persona se hace de uno mismo (Marulanda, Montoya & Vélez, 2014).

h) Teoría de las expectativas de Vroom

Acorde con Vásquez (2014), este modelo de Vroom corresponde al grupo de teorías que enfoca el estudio de la motivación como un proceso. Si bien no se trata de una teoría original según el mismo autor, pero es quien desarrolla la teoría de una forma más rigurosa, partir del modelo básico de Georopoulos, Mahoney y Jones; y de autores como Suppes, Davinson, Peak, Rotter, Lewin, entre otros.

También es conocida como la teoría VIE, por la siglas en inglés de sus respectivos componentes, Valence, que en castellano es valencia, Instrumentality, que en castellano es instrumentalidad y el tercero expectancy que se traduce como expectativas.

Esta teoría coloca la motivación en función de tres elementos, que permiten obtener resultados cualitativos, también aporta en el estudio de los procesos

emocionales y cognitivos. Dichos elementos son el deseo, comúnmente conocido como valencia; la confianza o instrumentalidad; y la utilidad o expectativa. El primero, recoge las características acerca del interés de la persona por realizar el objetivo planteado. El segundo, es una representación del nivel de convicción acerca del esfuerzo que deberá realizar la persona, percibido por la misma. El tercero, las expectativas, representa el valor esperado de la recompensa o resultado que se obtendrá por del esfuerzo (López et al, 2014).

La diferencia que se plantea entre las expectativas de esta teoría y las expectativas mencionadas en la teoría social-cognitiva, es que la primera pone énfasis en la probabilidad de conseguir un resultado si se realiza determinadas acciones. En cambio, las expectativas de eficacia consisten en la seguridad de realizar un comportamiento, ya razonado, para llegar a una meta (Marulanda, Montoya & Vélez, 2014).

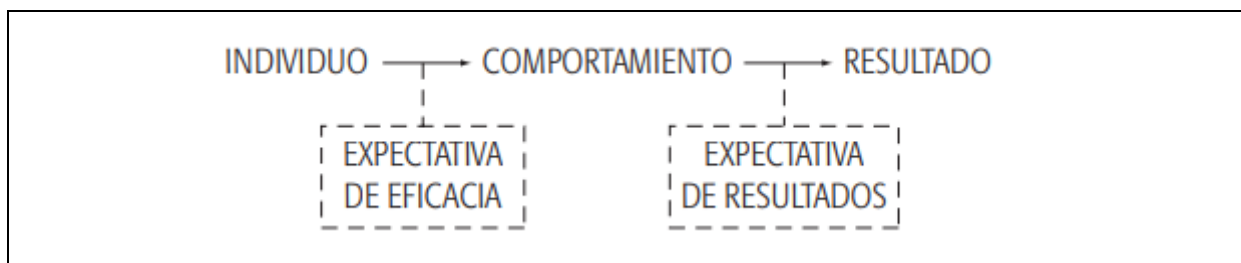


Figura 1. Esquema de diferenciación entre las expectativas por resultados y las expectativas de eficacia.

i) Modelo de expectativas de Vroom (Modelo VIE)

El psicólogo Vroom intenta modelar, a partir de entender a las personas como seres racionales, cómo los individuos a través de sus expectativas se movilizan a realizar acciones de una forma determinada. El modelo explica que, mediante las variables instrumentalidad, expectativas y valencia, se causa en los individuos la

motivación para realizar determinadas acciones, a través de un proceso de elecciones bajo el discernimiento de la misma persona, para tener un resultado esperado. Entonces se puede entender a la motivación como un producto de estas tres variables mencionadas:

$$\text{Motivación} = \text{valencia} \times \text{espectativa} \times \text{instrumentalidad}$$

$$M = V \times E \times I$$

Valencia

Se refiere al nivel de importancia (psicológica o de deseo) que una persona brinda a un objeto social específico y cómo se orienta hacia él. Este nivel se evidencia en la intensidad con la que se desea obtener un resultado conforme al objetivo social pretendido. Se reconoce esta variable en las personas a través de sus preferencias o indiferencias, atracción o rechazos hacia un resultado. Esta variable puede tornarse positiva o negativa. Es decir, si la persona muestra “preferencias a” o “atracción a” entonces la intensidad es positiva (+), caso contrario, si la persona se orienta a rechazar, entonces la intensidad es negativa (-), también se da el caso de que la persona sea indiferente, que vendría ser una situación intermedia, caso en el que la valencia es (0).

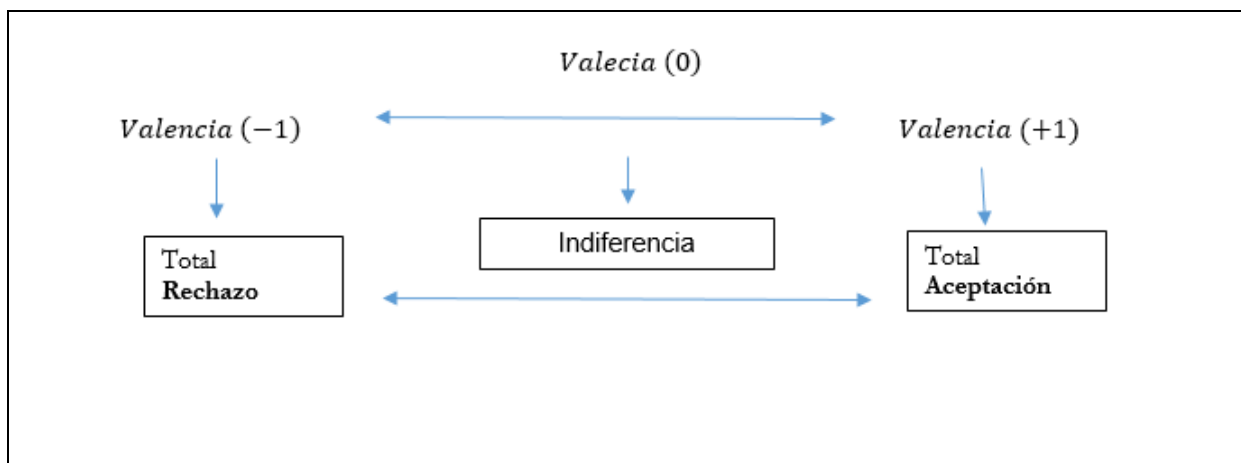


Figura 2. Perfil de rechazo, indiferencia y aceptación.

Enfocado a los estudiantes puede inferirse que los signos de mostrar valencia (+) se reflejan en la constancia de la asistencia a clases, a las pruebas, y entrega de trabajos. En el caso de presentar valencia (-), se reflejaría en los bajos niveles de presentación de trabajo, de asistencia a clases y a las pruebas.

Instrumentalidad

Esta variable hace referencia a la percepción que tiene la persona, en base al juicio anticipado que se forma, acerca del resultado o retribución por el esfuerzo que decide hacer. El mismo esfuerzo tiene la capacidad de brindarle a la persona una compensación, que se le conoce como “resultado de segundo nivel” y la recompensa esperada por concluir lo establecido es conocida como “resultado de primer nivel”. Nuevamente si contextualizamos la variable en el ámbito académico universitario, se entiende que un estudiante universitario, dedicará muchas horas de estudio al área investiga de la carrera, con la finalidad (instrumental) de que esto aportará a su meta de convertirse en un investigador prestigioso.

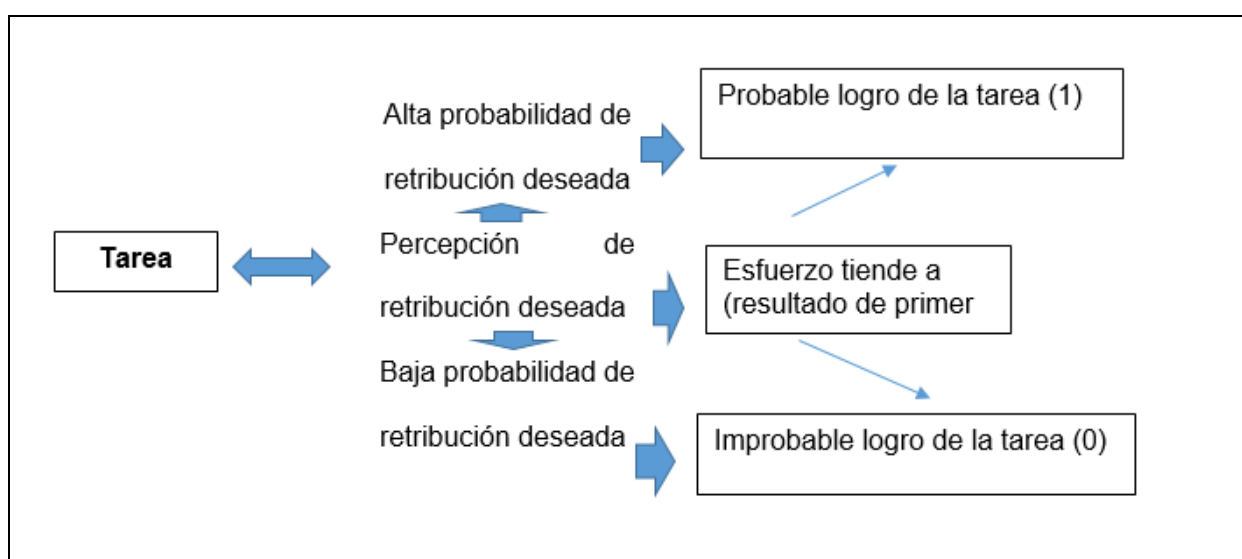


Figura 3. Dinámica del resultado de primer nivel (al ejecutar una tarea) dado que en el segundo nivel se percibe una retribución deseada.

Expectativa

Esta es la variable que se valora de forma subjetiva, consiste en el razonamiento que realiza una persona acerca de las posibilidades que posee de lograr determinado resultado, aplicado al caso académico universitario, se entiende al suponer que un estudiante evalúa sus posibilidades que aprobar un determinado curso. Si se da el caso que el estudiante (si se desea aplicar a otras realidades, llámese entonces individuo, trabajador, etcétera), no alberga posibilidad de aprobar el curso, la variable toma el valor (0), caso contrario, que el estudiante razone en que es posible aprobar el curso con su esfuerzo, entonces la variable toma valor (+1).

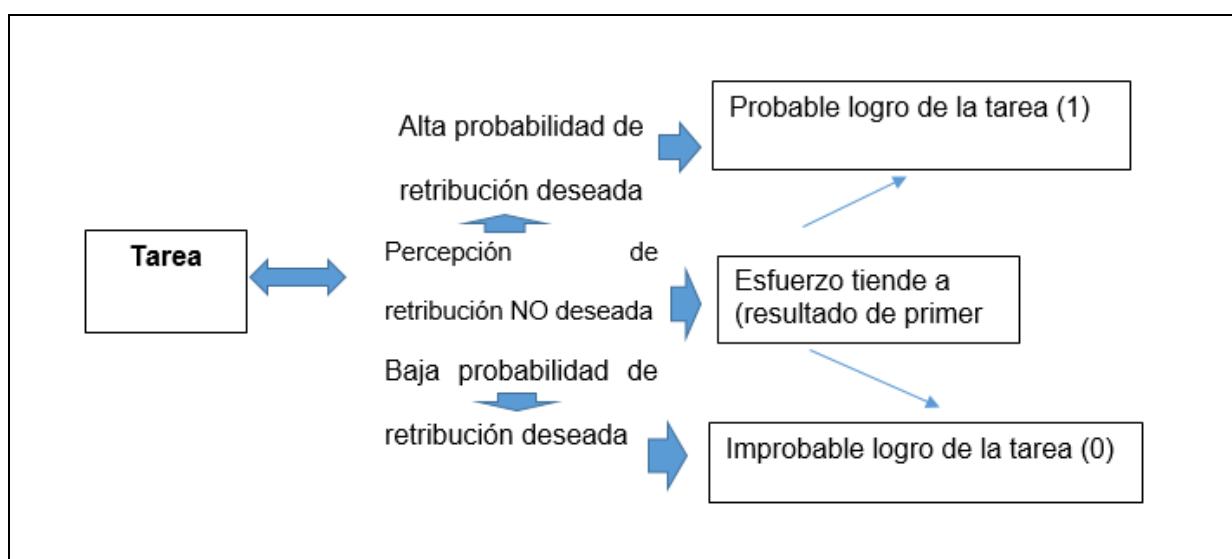


Figura 4. Dinámica del resultado de primer nivel (al ejecutar una tarea) dado que en el segundo nivel se percibe una retribución no deseada.

j) Formulación de la teoría de las expectativas

Por la naturaleza del ser humano que se caracteriza por la incertidumbre de sus decisiones se planteó la teoría desde su origen en un lenguaje matemático.

Entonces en el caso la valencia, pero de un resultado de primer nivel, esta está en función de la multiplicación de los valores que tomen la valencia de segundo nivel (el deseo o necesidad) y el valor que tome la instrumentalidad, que se expresa en términos de probabilidades.

$$V_j = f \left[\sum_{k=1}^n (V'_k I_{jk}) \right]$$

Donde:

V_j → Valencia determinada a nivel de desempeño j de la persona "A"

V'_k → Valencia determinada a nivel del resultado del segundo nivel de la persona "A"

I_{jk} → Probabilidad subjetiva de que se alcance el nivel de desempeño j y se logre el resultado de segundo nivel k.

También dentro de la teoría de las expectativas, la motivación entendida como la fuerza motivacional se explica en función de la multiplicación de la valencia de resultados (de segundo nivel) por la instrumentalidad, que a su vez se multiplica con la expectativa (Vásquez, 2014; Zambrano, Lugo & Ferrer, 2011).

$$F_i = \left[E_{ij} \left(\sum_k [V'_k I_{jk}] \right) \right]$$

k) Modelo teórico de Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989)

La teoría de la Autodeterminación ha sido aplicada a diversos campos de la psicología tales como el ámbito laboral, educativo y deportivo. En el contexto

educativo Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) crearon la Échelle de Motivation en Éducation (EME).

La propuesta sostiene que la motivación educativa más comprensiva engloba tres niveles diferentes de motivación implicada: intrínseca, extrínseca y desmotivada. La motivación intrínseca (MI) se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación. La motivación extrínseca (ME) aparece cuando las conductas emprendidas se hacen para conseguir algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas en sí mismas. La desmotivación es un estado activo de falta de motivación, cuando las personas perciben una falta de contingencia entre sus acciones y los resultados que obtienen. Esta perspectiva ha generado también numerosas investigaciones que han demostrado su capacidad explicativa en el área educativa y la relacionan con una creciente intensidad en la auto-determinación, desde la desmotivación hasta la MI de modo que la situación de una persona sobre este continuo indica el esfuerzo, las emociones positivas, la adaptación psicológica en clase, la calidad del aprendizaje, el interés, la concentración y la satisfacción general con la escuela (Vallerand et al., citados por Manassero y Vázquez, 2013, p. 5)

2.3. Rendimiento académico

2.3.1. Definiciones

Es adecuado precisar el hecho de que no existe consenso en la conceptualización del término rendimiento académico, si bien es cierto se trata de una variable ampliamente estudiada, esto no es sinónimo de que existe una teoría o modelo con mayor aceptación en la literatura científica correspondiente al tema.

Dando lugar a una conceptualización más del tipo operacional, el rendimiento académico vendría a ser aquellos conocimientos obtenidos por los estudiantes a lo largo de un periodo específico, periodo que quiera según el estudio referirse al tiempo que dura un curso en específico, o tal vez lo que dura un ciclo, también a la duración de una carrera, es decir los cinco años de carrera que suelen ser en la mayoría de las especialidades universitarias. Conocimientos que quedan representados en las notas o calificaciones obtenidas por procesos de evaluación. También toma en cuenta la valoración de los logros obtenidos en contraste con el esfuerzo, tiempo y dinero que fue necesario invertir para ello. Entonces, el rendimiento académico intenta recoger todos los resultados que evidencie el alumno respecto a sus conocimientos y habilidades académicas. Una vez recogida la información se pretende que sea capturada en un valor numérico (González et al, 2012).

Conforme a una amplia investigación de diversos autores, Tejedor, García y Muñoz (citados por Rildo, Angélica y Soledad, 2017) logran concluir en que la definición de rendimiento académico se reduce a las calificaciones y certificaciones académicas. Este tipo de rendimiento se puede clasificar en dos categorías, siempre y cuando se analice desde un enfoque práctico, las cuales son rendimientos diferidos y rendimientos inmediatos. Los rendimientos diferidos, están relacionados al mundo laboral, es decir a la calidad de la institución donde desarrollan sus habilidades y conocimientos, además toma en cuenta la productividad y eficacia con la que desarrollan sus actividades. Los rendimientos inmediatos pueden ser medidos, por decirlo así, por las calificaciones a lo largo de la carrera hasta la consecuente obtención del título proveniente del esfuerzo de los alumnos, estas

calificaciones son valoradas como éxitos o fracasos en función del resultado y del tiempo. A su vez los rendimientos inmediatos pueden entenderse en sentido estricto, medidos a través de las tasas de promoción o repetición de curso; o en sentido amplio, entendido como el abandono de los estudios o el cumplimiento del tiempo adecuado, así en sentido aún más inmediato las notas, este último, según lo presenta González et al. (2012), tiene el riesgo de caer en la subjetividad del docente, por aspectos no necesariamente académicos.

En resumen, esta forma de rendimiento inmediato y operacional, es lo que se tomará en cuenta para el presente estudio, por su practicidad para ser evaluados. Lo cual se hará acorde a Barahona (2014) de la siguiente manera:

$$\text{Rendimientos} = \frac{\text{Créditos aprobados}}{\text{Créditos matriculados}} \quad \text{con } 0 < r < 1$$

El resultado adecuado sería que el estudiante obtenga de ratio el valor 1, puesto que indicaría que aprobó todos los cursos en los que se matriculó, el peor de los casos es pues 0, cuando desaprueba todos los cursos en los que se matriculó.

2.4. Características del rendimiento académico

El rendimiento académico se comprende como el sistema que propone medir los conocimientos y logros de los estudiantes, lo cual mediante un enfoque objetivo no resulta muy complicado, pues las características objetivas-cuantificables de la variable son evidenciadas conforme a las notas, materias aprobadas y materias aplazadas, además del tiempo que tarda en graduarse. Las cuales suelen ser las más tomadas en cuenta, justamente por su facilidad en ser medidas. Pero la variable mencionada también presenta características subjetivas, las cuales sí

presentan complejidad para ser medidas, tales como el grado de seguridad del alumno ante los retos académicos, la actitud que presenta en las actividades académicas y el nivel de tolerancia ante la frustración, en resumen, características psicológicas (Erazo, 2012; Gutiérrez, 2017).

2.5. Factores que predisponen el rendimiento académico

En la actualidad en distintas instituciones se ha dejado de lado los enfoques reduccionistas los cuales analizan la variable de forma unitaria, quitando de lado factores que influyen directamente en el rendimiento de un estudiante (Vásquez, et al, 2012).

Muchos investigadores han discutido los diferentes factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes en su investigación. Hay dos tipos de factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Estos son factores del aula internos y externos y estos factores afectan fuertemente el rendimiento de los estudiantes. Los factores internos de la clase pueden incluir la competencia de los estudiantes, horarios de clase, tamaño de clase, resultados de pruebas de clase, instalaciones de aprendizaje, tareas, ambiente de la clase, complejidad del curso o materia, papel de los docentes en la clase, tecnología utilizada en la clase y sistemas de exámenes. Los factores externos de la clase incluyen actividades extracurriculares, problemas familiares, laborales y problemas financieros, sociales y de otro tipo (Irfan & Shabana, 2012).

Por ejemplo, Hailikari, Tuononen & Parpala (2016) utilizaron una versión modificada del cuestionario de Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje (ETLQ)

para medir el rendimiento de los estudiantes en base a los factores que impiden o mejoran el estudio, la cual tuvo como finalidad de explorar las propias experiencias de los estudiantes sobre los factores que han influido en sus estudios universitarios. Mientras que Raychaudhuri, Debnath, Sen y Majumder (2010) basaron su estudio en la fortaleza del estudiante, la posición de la facultad, la asistencia de los estudiantes y la infraestructura escolar, mediante la Discusión de Grupo de Enfoque (FGD) para capturar la diferente magnitud cualitativa de la asistencia de los estudiantes.

Según Luis (citado por Gutiérrez (2017), son un dúo de factores los que influyen en el rendimiento académico:

a) Factores intrínsecos:

Conforman con mayor relevancia este grupo de factores la inteligencia, la motivación, la concentración, la predisposición al estudio, la memoria, las diferentes emociones propias del ser humano, la atención, además de los otros elementos.

b) Factores extrínsecos:

Conforman estos aspectos, lo relacionado a las relaciones familiares y como afectan al estudiante, en segundo lugar, se encuentra también el aspecto social.

Muy cerca a esta línea de división de los factores, Gutiérrez (2017) menciona un dúo de condicionantes del rendimiento académico:

- a) Factores endógenos: Conformados por las características psicológicas y somáticas innatas del alumno, las cuales se hacen notar en la motivación, nivel de inteligencia, hábitos de estudio, adaptación emocional y social (social en cuanto al grupo donde se esté desarrollando), estado nutricional y de salud física, además los niveles de eficiencia sensorial, entre otros factores.

- b) Factores exógenos: Como bien indica el término exógenos, son todos aquellos factores no internos, aquellos que provienen desde el exterior. A su vez estos factores se pueden subdividir en dos grupos: Los factores que forman parte del ambiente social y los factores que son parte del ámbito educativo. Conforman parte del ambiente social el lugar de procedencia (entiéndase la división por urbano o rural), el nivel socioeconómico, el tipo de familia en el que se desarrolla y demás factores de este tipo. Por otro lado, conforman parte del ámbito educativo todo lo correspondiente al espacio donde se educa, tal como la infraestructura; y la metodología que es parte del aprendizaje, tales como, la metodología del docente y el sistema de evaluación, además los materiales educativos y bibliográficos.

Continuando, cabe mencionar el estudio realizado por Vásquez, Cavallo y Aparicio (2012), Flores, Rivera y Sánchez (2016), estudios realizados en estudiantes universitarios, en el que resaltan la complejidad de estudiar el rendimiento académico y de clasificarlo. Es así que definen diferentes aspectos que influyen en el rendimiento académico y que agrupan en tres factores, que guardan características comunes. Estos son los factores biológicos, psicopedagógicos,

sociales y ambientales. De los cuales según Gutiérrez (2017), se resaltan los factores psicopedagógicos, que el autor denomina como factores personales, los factores ambientales, que el autor denomina como institucionales y los aspectos que conforman los factores sociales.

a) Factores psicopedagógicos o factores personales

Dentro de los factores psicopedagógicos, se encuentran los aspectos de motivación, características cognitivas, aptitudes, formación académica previa, autoconcepto y autoeficacia relacionados a los académico.

b) Los factores institucionales o ambientales

Están conformados por la relación estudiante-profesor, instituciones que sirven de apoyo al estudiante, complejidad en los estudios y otros aspectos.

c) Factores sociales

Finalmente, los factores sociales están conformados por el nivel socioeconómico, el nivel educativo de la padre y la madre, las características demográficas del lugar de procedencia, además del entorno familiar, entre otros aspectos.

Entonces se puede observar entre las clasificaciones mencionadas acerca de los factores que, según estudios investigativos de diferentes autores, inciden en el rendimiento académico de especialmente los estudiantes universitarios, que la motivación siempre está presente dentro de estos factores.

En resumen, respecto a las variables, conforme a la literatura del tema, como indica Esquerra y Guerrero (2010), se suele tomar en cuenta, al definir los factores determinantes del rendimiento académico, cinco variables, que agrupan estos

factores, ya sean las cinco completas, tres o dos de ellas o también una fusión de estas, terminando en menos variables, las cuales son: Los factores psicológicos, socio-familiares, pedagógicas, académicas y de identificación.

Modelo teórico sobre el rendimiento académico

El modelo de rendimiento académico está basado principalmente a la teoría cognitiva-logro de Dweck (citado por Cheon, 2014)) el cual partía de la motivación y que generalmente se definía como aquella que influye en la iniciación, dirección, magnitud, perseverancia, continuación y calidad del comportamiento dirigido a un objetivo. La importancia de los "objetivos" es que tal; que, de acuerdo con la teoría de objetivos, son esencialmente lo que le da un propósito a la actividad. En resumen, la teoría de los objetivos de logro especifica los tipos de metas (propósitos o razones) que dirigen los comportamientos relacionados con los logros. En psicología, los objetivos se definen más comúnmente como el incentivo o resultado que una persona intenta lograr, ya que lo que busca un estudiante es obtener una nota aprobatoria en una materia en particular.

Actualmente los estudios se han centrado en la identificación de diferentes tipos de orientaciones de objetivos entre los estudiantes y los procesos de motivación que se asocian con objetivos diferentes, tales como la meta de aprendizaje y meta de rendimiento (Dweck & Leggett citados por Cheon, 2014) A pesar de las diferentes terminologías, existen algunas similitudes entre estos constructos.

En primer lugar, la mayoría de las conceptualizaciones se articularon en el contexto de una literatura que enfatiza los motivos y las atribuciones de logro como

constructos explicativos. La competencia fue vista como un componente importante para formar la construcción del objetivo de logro. La mayoría de los investigadores ofrecieron una dicotomía de logro comparable, y se presumió que los efectos hipotéticos de cada objetivo eran bastante similares en naturaleza. Tienden a ver los objetivos de rendimiento/ego y objetivos de participación y aprendizaje/dominio/implicación de tareas como polos opuestos en un continuo único. Segundo, los dos objetivos se derivan en parte de diferentes perspectivas de habilidad. Los estudiantes orientados a la meta de aprendizaje tienden a considerar su habilidad como un atributo maleable y algo para ser desarrollado por el esfuerzo, mientras que los estudiantes con un objetivo de rendimiento tienden a considerar la habilidad como un atributo fijo (Cheon, 2014).

A partir de esta teoría, parte la premisa de que el comportamiento de un alumno se condiciona a alcanzar objetivos particulares. Tal como lo menciona Küster y Vila (2012) en base a los trabajos de Fenollar, Román y Cuestas (2006) la motivación se centra en dos orientaciones: la orientación al aprendizaje (aprendizaje/dominio/implicación), y el segundo a la orientación al resultado (rendimiento/ego); la primera se encuentra orientado a incrementar la propia competencia y la segunda a su ejecución.

Los estudiantes con motivaciones u orientaciones al aprendizaje tienen tendencia a emplear atribuciones de carácter interno, mientras que los estudiantes con motivaciones u orientaciones de rendimiento utilizan atribuciones externas. La influencia de uno u otro objetivo incide en la forma de actuar y sobre todo de pensar, por ejemplo, cuando se resuelve una tarea académica (al enfrentarse) y

sobreponerse al fracaso (en el caso se desapruébe). Los estudiantes que buscan el 'aprendizaje' interpretan al fracaso como error corregible, mientras los que buscan 'rendir' lo interpretan como un fracaso personal (Cattaneo, Huertas & De la Cruz citados por Küster y Vila, 2012).

Es por eso, que partiendo de las dos motivaciones anteriores se le agrega una nueva motivación/orientación adicional el cual es la motivación a evitar tareas, este elemento puede explicar una parte del rendimiento académico de un estudiante, ya que lo pueden catalogar como desafiantes y reduzcan las tareas a realizar dentro de clase, ya que las tareas en clase llevan una cierta orientación por parte del docente (Küster & Vila, 2012).

Asimismo, conjuntamente con la teoría anteriormente descrito, se basa en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1986), el cual introdujo el contexto de un modelo explicativo del comportamiento humano, en el que la autoeficacia influye de manera causal en los resultados esperados del comportamiento, pero no al revés. Las creencias de autoeficacia ejercen sus diversos efectos a través de procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y decisivos. Las creencias de eficacia afectan si los individuos piensan de manera optimista o pesimista, en formas que se auto fortalecen o que se debilitan por sí mismas. Juegan un papel central en la autorregulación de la motivación a través de desafíos de metas y expectativas de resultados. En este sentido, la autoeficacia se encuentra en el centro de teoría del aprendizaje social; y muestra las creencias sobre la capacidad o capacidad de uno para ejecutar un comportamiento con éxito. Además, aclara que las personas

tienden a participar en actividades basadas en su sentido de competencia y/o éxito pasado (Nabavi, 2012).

Estas dos teorías en conjunto con la propuesta de Fenollar, Cuestas y Román (2006) en (Küster & Vila, 2012) quienes agruparon las teorías anteriormente descritas (Dweck & Bandura) en base al efecto que tiene sobre el aprendizaje percibido por parte del estudiante, la calificación esperada y la satisfacción total del estudiante. En la construcción de este modelo tanto el docente como el alumno son piezas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en ejes clave del sistema educativo en una institución educativa superior. En este punto los factores influyentes en el rendimiento académico convergen en tres aspectos: los inherentes al estudiante, los inherentes a los docentes y los inherentes a la institución académica universitaria.

De acuerdo a lo plasmado párrafos anteriores, se replica el modelo propuesto en un inicio por Fenollar, Cuestas y Román (2006) y ampliado por Küster y Vila (2012), así como las teorías descritas de Dweck (1986) y Bandura (1986). A través de este modelo se podrá comprobar la autoeficacia (que cuando este es elevada sostiene la motivación) en el rendimiento académico de los estudiantes.

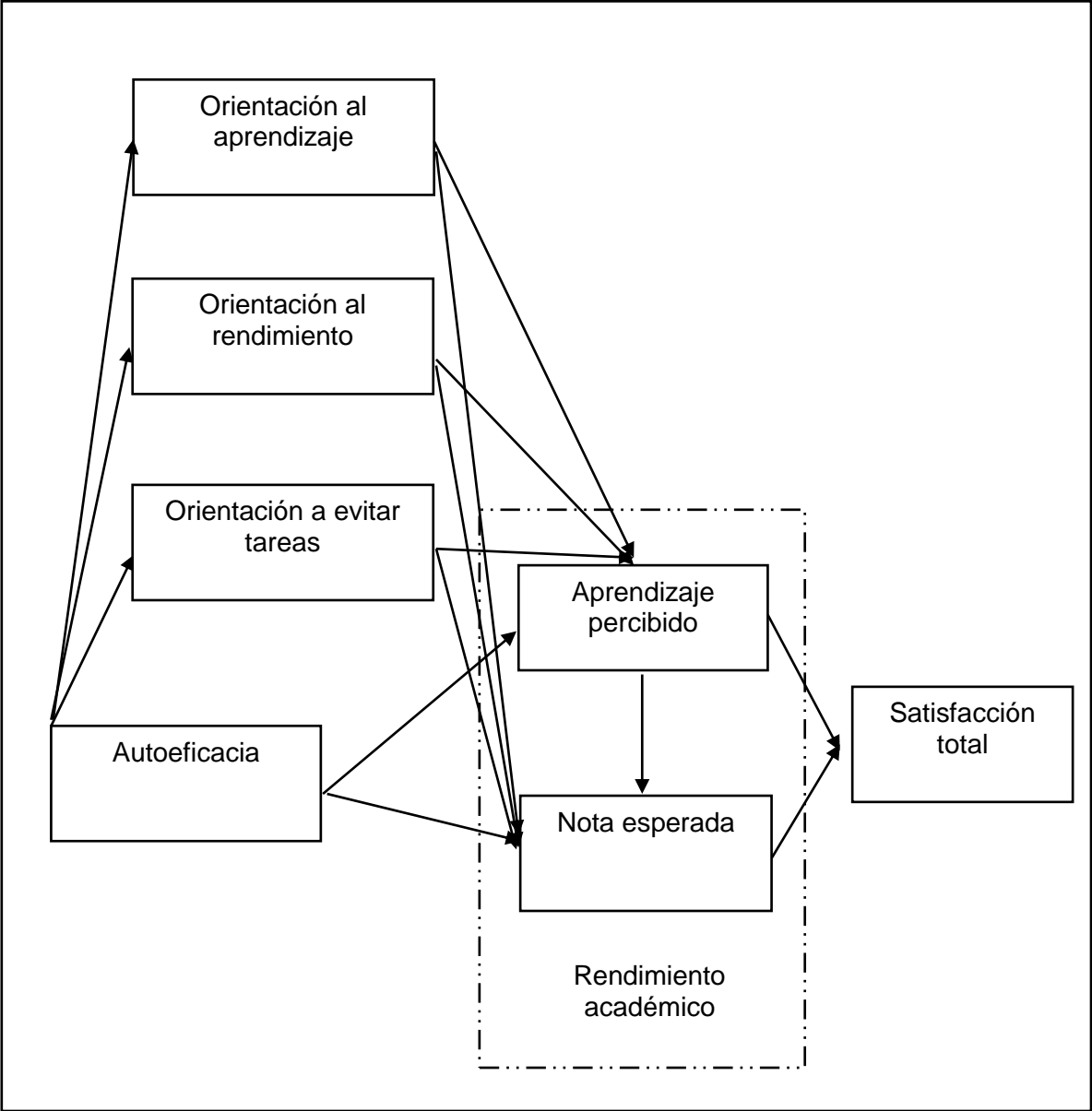


Figura 5. Modelo conceptual del rendimiento académico del estudiante

3. Definición de términos

Motivación académica:

Polanco (citado por La Rosa, 2015) sostiene que es el resultado de las expectativas que un individuo se hace sobre alguna meta, expectativas que se construyen en un proceso tanto interno como externo; precisa este tipo de motivación como aquel grado que evidencian los alumnos acerca de su esfuerzo en aras de lograr conseguir sus metas académicas, que previamente han sido percibidas por ellos como beneficiosas y relevantes para su desarrollo personal. Dentro de esta conceptualización, el proceso interno está relacionado con la satisfacción del estudiante con lo que hace, en tanto que el proceso interno se ve influenciado por los estímulos de su entorno.

Motivación:

Se conceptualiza como un estado del ser humano, estado que logra activar el comportamiento, dirigirlo y mantenerlo a fin de conseguir un objetivo, lo que se conoce como motivación positiva, del mismo modo, lo mueve a alejarse de lo que perciba como amenazante, o que lo lleva en contra de sus objetivos (Chocontá Guevara, 2016; De Caso, 2014).

Rendimiento académico universitario:

Se entiende como el resultado último del estudiante universitario, su productividad, luego de haber aplicado todo su esfuerzo, evidenciado en sus actividades y rasgos coherentes a los objetivos planteados, que comprende a su vez las competencias adquiridas en el periodo de aprendizaje y las capacidades cognoscitivas sumadas durante el periodo mencionado (Baños et al , 2017).

Estudiante universitario:

Agente de desarrollo, se encuentra en formación humana y académica, se encuentra en la etapa de potenciar sus habilidades creadoras. Como parte de un proceso adecuado, el estudiante universitario recibe aportes de la universidad y brinda aportes a esta, así mismo es parte del proceso también, dejar la universidad e insertarse en el mercado laboral, donde contribuirá a la sociedad nacional y/o internacional.

Son específicamente estudiantes de pregrado, lo que cumplen con la condición de haber concluido sus estudios secundarios y lograron alcanzar alguna vacante y matricularse en una universidad, previo examen de admisión. Luego de los cual gozan de derechos y deberes contemplados en la ley (Ministerio de Educación, 2014).

Universidad:

Convencionalmente el concepto de universidad es entendido como la institución de enseñanza superior, la cual abarca diferentes facultades, escuelas profesionales, centros investigativos, departamentos, etcétera, que como consecuencia de lo que establece la ley otorga aportes, herramientas, conocimientos y los grados académicos a quien corresponda, consecuentemente del cumplimiento de la ley.

Entidad formadora de profesionales, las cuales deben estar acorde con las necesidades locales y ahora en un sentido más global de la sociedad; es en sentido de garante y certificador de los profesionales que desarrollarán cargos en sus sociedades (Navarrete, 2013). Asimismo, La Rosa, 2015 indica que esta institución formativa conforma parte los pilares del desarrollo de las sociedades, así resalta

también su importancia como el escenario o medio que hace posible que el estudiante adquiera conocimientos relevantes y trascendentes, en la carrera que se desarrolle, brindándole así las herramientas adecuadas para su inserción en el mercado laboral.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de estudio

De tipo correlacional, porque intentamos relacionar las variables motivación académica y rendimiento académico (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

2. Diseño de investigación

Corresponde a un diseño no experimental de carácter transversal, dado que no hubo manipulación de variables y la recolección de datos se dio en un momento único (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

3. Definición de población y muestra

3.1. Delimitación espacial y temporal

El presente estudio se llevó a cabo en el campus de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto durante el año 2017, estuvo comprendido entre los meses de marzo y diciembre; la población con la que se trabajó, fueron los estudiantes del primero al quinto año de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental.

3.2. Definición de la población

Estuvo compuesta por estudiantes de ambos géneros, matriculados en el ciclo regular en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto.

4. Técnica de muestreo

Se utilizó un muestreo absoluto, participaron del estudio 225 estudiantes (varones y mujeres) de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la

Universidad Peruana, Unión Filial Tarapoto, cuyas edades oscilaron entre 16 y 30 años.

a. Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el semestre académico 2017-II en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental.
- Estudiantes mayores de 16 años y menores de 30 años de edad.
- Estudiantes que asisten el día de la evaluación.

b. Criterios de exclusión

- Estudiantes de otras Escuelas Profesionales.
- No estar en tratamiento psicológico.
- Universitarios mayores de 30 años.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se solicitó el permiso correspondiente al Comité de ética de la Universidad Peruana Unión a fin de que autorice recolectar la información en la unidad de análisis identificada.

El método de recolección de datos fue la encuesta, el Instrumento utilizado fue la Escala de Motivación académica en donde es incluida información sobre datos demográficos tales como el género, edad, procedencia, religión y ciclo de estudios.

Tras la autorización para llevar a cabo la aplicación del Instrumento, se ingresó a las aulas y con el permiso correspondiente de los docentes, se dio las instrucciones a los estudiantes sobre cómo desarrollar la encuesta presentada, y también sensibilizarlos sobre la aplicación de este y cómo les beneficiará según los resultados obtenidos. Al finalizar la aplicación, se les agradeció por su colaboración y tiempo dispuesto.

6. Instrumentos para la recolección de datos

La escala de motivación basada en los principios de la teoría de la autodeterminación denominada *Échelle de Motivation en Éducation* (EME) fue construida por Vallerand et al. (1993) para medir la motivación de los estudiantes franceses, posteriormente Núñez, Martín y Navarro (2005) decidieron traducir y validar al español la EME utilizando una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados indican que la versión en español de la escala denominada Escala de Motivación Académica (EMA) está configurada por 28 ítems distribuidos en 7 dimensiones: amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación al conocimiento, motivación al logro y motivación a las experiencias estimulantes y deben ser respondidos a través de una escala tipo Likert de 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Ha mostrado niveles satisfactorios de consistencia interna (Alfa de Cronbach .839) y los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio confirman la estructura de siete factores (KMO .765).

Por otro lado, la escala ha demostrado adecuada validez y confiabilidad en diversos estudios (Wetzel, 2009; Huamán & Periche, 2009; Manassero & Vázquez, 2013).

Respecto a la variable rendimiento académico, se tomó como referencia el promedio de las notas (ponderado) obtenidas por los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales del estudio realizado.

1. Análisis descriptivo de los datos

1.1. Resultados del análisis descriptivo de motivación académica

A continuación, se presenta los resultados descriptivos obtenidos a partir de una muestra de 225 estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana, Unión Filial Tarapoto, 2017.

Tabla 2
Niveles de motivación académica y sus dimensiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

Variable y dimensiones	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Motivación académica	Bajo	68	30.2%
	Promedio	72	32.0%
	Alto	85	37.8%
Amotivación	Bajo	43	19.1%
	Promedio	92	40.9%
	Alto	90	40.0%
Regulación externa	Bajo	38	16.9%
	Promedio	68	30.2%
	Alto	119	52.9%
Regulación introyectada	Bajo	51	22.7%
	Promedio	58	25.8%
	Alto	116	51.6%

Regulación identificada	Bajo	34	15.1%
	Promedio	78	34.7%
	Alto	113	50.2%
Motivación al conocimiento	Bajo	34	15.1%
	Promedio	110	48.9%
	Alto	81	36.0%
Motivación a las experiencias estimulantes	Bajo	54	24.0%
	Promedio	124	55.1%
	Alto	47	20.9%
Motivación al logro	Bajo	28	12.4%
	Promedio	91	40.4%
	Alto	106	47.1%
	Total	225	100.0%

En la Tabla 2, se observa que el 37.8% de los estudiantes de ingeniería ambiental presentan un nivel alto de motivación académica, el 32 % en un nivel promedio y un 30.2% en el nivel bajo. Similarmente ocurre en las dimensiones regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación al logro donde se ubican en el nivel alto (52.9%, 51.6%, 50.2% y 47.1% respectivamente). En cuanto a la dimensión motivación al conocimiento y motivación a las experiencias estimulantes, se percibe que los estudiantes se ubican en un nivel promedio (48.9% y 55.1%).

1.2. Análisis comparativo de la motivación académica según las variables sociodemográficas

Seguidamente la Tabla 3, presenta los niveles de motivación académica y sus dimensiones según sexo estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana, Unión Filial Tarapoto, 2017.

Tabla 3

Niveles de motivación académica y sus dimensiones, según sexo.

Variable y dimensiones	Categoría	Sexo			
		Masculino		Femenino	
		n	%	n	%
Motivación_académica	Bajo	31	13.8%	37	16.4%
	Promedio	24	10.7%	48	21.3%
	Alto	27	12.0%	58	25.8%
Amotivación	Bajo	22	9.8%	21	9.3%
	Promedio	37	16.4%	55	24.4%
	Alto	23	10.2%	67	29.8%
Regulación externa	Bajo	17	7.6%	21	9.3%
	Promedio	22	9.8%	46	20.4%
	Alto	43	19.1%	76	33.8%
Regulación introyectada	Bajo	23	10.2%	28	12.4%
	Promedio	19	8.4%	39	17.3%
	Alto	40	17.8%	76	33.8%
Regulación identificada	Bajo	16	7.1%	18	8.0%
	Promedio	26	11.6%	52	23.1%
	Alto	40	17.8%	73	32.4%
Motivación al conocimiento	Bajo	11	4.9%	23	10.2%
	Promedio	43	19.1%	67	29.8%
	Alto	28	12.4%	53	23.6%
Motivación a las experiencias estimulantes	Bajo	29	12.9%	25	11.1%
	Promedio	41	18.2%	83	36.9%
	Alto	12	5.3%	35	15.6%
Motivación al logro	Bajo	15	6.7%	13	5.8%
	Promedio	29	12.9%	62	27.6%
	Alto	38	16.9%	68	30.2%
	Total	82	36.4%	143	63.6%

Se observa, en la Tabla 3, que las mujeres presentan en un nivel promedio alto respecto a la motivación académica, (22.7% y 47.1%) a diferencia de los varones quienes evidencian un nivel bajo (13.8%). En cuanto a regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación al logro se aprecia que tanto varones y mujeres presentan niveles altos (19.1%, 33.8%; 17.8%, 33.8%; 17.8%, 32.4% y 36.4%, 33.2% respectivamente). En las dimensiones de motivación al conocimiento y motivación a las experiencias estimulantes el nivel predominante es el promedio.

A continuación, la Tabla 4, muestra los niveles de motivación académica y dimensiones según edad de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2017.

Tabla 4
Niveles de motivación académica y sus dimensiones, según edad.

Variable	Categoría	Edad			
		16-19		20-29	
		n	%	n	%
Motivación académica	Bajo	19	8.4%	49	21.8%
	Promedio	36	16.0%	36	16.0%
	Alto	47	20.9%	38	16.9%
Amotivación	Bajo	21	9.3%	22	9.8%
	Promedio	37	16.4%	55	24.4%
	Alto	44	19.6%	46	20.4%
Regulación externa	Bajo	13	5.8%	25	11.1%
	Promedio	24	10.7%	44	19.6%
	Alto	65	28.9%	54	24.0%
Regulación introyectada	Bajo	18	8.0%	33	14.7%
	Promedio	28	12.4%	30	13.3%
	Alto	56	24.9%	60	26.7%

Regulación identificada	Bajo	10	4.4%	24	10.7%
	Promedio	24	10.7%	54	24.0%
	Alto	68	30.2%	45	20.0%
Motivación al conocimiento	Bajo	10	4.4%	24	10.7%
	Promedio	48	21.3%	62	27.6%
	Alto	44	19.6%	37	16.4%
Motivación a las experiencias estimulantes	Bajo	26	11.6%	28	12.4%
	Promedio	57	25.3%	67	29.8%
	Alto	19	8.4%	28	12.4%
Motivación al logro	Bajo	11	4.9%	17	7.6%
	Promedio	32	14.2%	59	26.2%
	Alto	59	26.2%	47	20.9%
	Total	102	45.3%	123	54.7%

La Tabla 4, muestra que los estudiantes de ingeniería ambiental cuyas edades oscilan entre 16 y 19 años presentan un nivel alto (20.9%) de motivación académica a diferencia de los que estudiantes que se encuentran entre 20 y 29 años (21.8% nivel bajo). Sin embargo, al analizar las dimensiones de la variable, se aprecia que los estudiantes se ubican en un nivel promedio alto.

1.3. Resultados del análisis descriptivo del rendimiento académico y variables demográficas

A continuación, se presenta en la Tabla 5, los niveles de rendimiento académico estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2017.

Tabla 5
Niveles de rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
----------	-----------	------------	------------

Rendimiento_académico	Muy Bajo	0	0.0%
	Bajo	1	.4%
	Regular	83	36.9%
	Bueno	136	60.4%
	Muy Bueno	5	2.2%
	Excelente	0	0.0%
	Total	225	100.0%

Al analizar el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería ambiental, se observa que el 60.4% de ellos presenta un nivel bueno y un 36.9% regular (Tabla 5).

Seguidamente, en la Tabla 6 se logra observar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana, Unión Filial Tarapoto, 2017.

Tabla 6
Niveles de rendimiento académico, según sexo.

Variable	Categoría	Sexo			
		Masculino		Femenino	
		n	%	n	%
Rendimiento académico	Muy Bajo	0	0.0%	0	0.0%
	Bajo	0	0.0%	1	.4%
	Regular	33	14.7%	50	22.2%
	Bueno	47	20.9%	89	39.6%
	Muy Bueno	2	.9%	3	1.3%
	Excelente	0	0.0%	0	0.0%
	Total	82	36.4%	143	63.6%

Se aprecia en la Tabla 6 que tanto varones y mujeres presentan un nivel bueno y regular respecto al rendimiento académico universitario (20.9%, 39.6% y 14.7%, 22.2% respectivamente).

Seguidamente, en la Tabla 7, se muestra los niveles de rendimiento académico según edad de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

Tabla 7
Niveles de rendimiento académico, según edad.

Variable	Categoría	Edad			
		16-19		20-29	
Rendimiento académico	Muy Bajo	0	0.0%	0	0.0%
	Bajo	0	0.0%	1	.4%
	Regular	37	16.4%	46	20.4%
	Bueno	62	27.6%	74	32.9%
	Muy Bueno	3	1.3%	2	.9%
	Excelente	0	0.0%	0	0.0%
	Total	102	45.3%	123	54.7%

Se muestra, en la Tabla 7, que los futuros ingenieros ambientales de la Universidad Peruana Unión oscilan entre 16 y 29 años de edad y presentan un rendimiento académico bueno y regular.

1.4. Resultados sobre la relación entre motivación académica y rendimiento académico

Por último, se muestra los análisis de correlación entre motivación académica y rendimiento académico.

Tabla 3
Coeficientes de correlación entre motivación académica, sus dimensiones y rendimiento académico.

Variable predictora y dimensiones	Rendimiento académico	
	r	p
Motivación académica	.324**	.001
Amotivación	.226 **	.001
Regulación externa	.186 **	.001
Regulación introyectada	.159 *	.001
Regulación identificada	.232 **	.001
Motivación al conocimiento	.229 **	.001
Motivación a las experiencias estimulantes	.332 **	.001
Motivación al logro	.263 **	.001

** La correlación es significativa a nivel 0.01

* La correlación es significativa a nivel 0.05

La Tabla 8, muestra a través del análisis de correlación que existe una relación directa y significativa entre motivación académica y el rendimiento académico ($r = .324^{**}$, $p = 0.01$). De manera similar ocurre en la correlación entre las dimensiones de la motivación académica con el rendimiento académico. Por lo tanto, cuanto más motivado se encuentre el estudiante universitario, mejor será su rendimiento académico.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los últimos años el interés por estudiar constructos psicoeducativos para comprender los resultados de la educación, vienen en aumento (Green et al., 2012). Pues la transición de la escuela secundaria a la universidad es un hito importante. Los universitarios deben aprender a navegar en un mundo nuevo, donde las demandas sociales y académicas son distintas a la secundaria. Entonces, las motivaciones académicas de los estudiantes dictarán en gran medida las elecciones de cumplir o no con las exigencias universitarias.

El propósito del estudio fue determinar la relación que existe entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2017, donde se encontró que existe relación significativa entre motivación académica y rendimiento académico. Por lo tanto a mayor motivación académica, mayor será el rendimiento académico (Sarabia e Iriarte, 2011). Una adecuada motivación académica regula y promueve un rendimiento académico óptimo (Ugartetxea, 2002; Gutierrez y Tomás, 2018).

Asimismo, se encontró que la regulación externa, introyectada e identificada se relacionan significativamente con el rendimiento académico. Esto indica cuanto mayor sean las actividades para conseguir metas y/o lograr aspiraciones, el rendimiento académico será mejor.

Resultados semejantes se aprecian en el estudio de Komarraju, Karau y Schmeck (2009) quienes indican que la motivación intrínseca es el mejor predictor del logro académico.

Los hallazgos del estudio muestran que la motivación al conocimiento se relaciona significativamente con el rendimiento académico, es decir, en la medida que el universitario adquiera conocimientos nuevos le permitirá incrementar su aprendizaje y esto se verá reflejado en su desenvolvimiento académico (Dorta y González, 2003).

Respecto a la dimensión motivación a las experiencias estimulantes se encontró que tiene una relación directa y significativa con el rendimiento académico. Por lo tanto cuando el estudiante perciba novedades (técnicas, estrategias e información) en las asignaturas desarrolladas motivará su aprendizaje, por consiguiente su rendimiento académico será el esperado (Rojas, 2008). Pues las personas buscan oportunidades donde puedan lograr enaltecer su personalidad y cultivar el conocimiento (La Rosa, 2015, p. 204).

La motivación al logro guarda una relación directa y significativa con el rendimiento académico en universitarios, por lo tanto, cuanto mejor se predisponga el estudiante por aprender, alcanzar y superar sus metas trazadas generará un mejor rendimiento académico (Campanario, 2002; Dorta y González, 2003). Asimismo, es necesario que los docentes transmitan “su pasión y entusiasmo por conocer, potenciando sentimientos de autocompetencia académica como base del éxito educativo” (Mercader, et al. 2017, p. 162). Comprender las motivaciones de los estudiantes para asistir a la universidad puede ofrecer una idea de su forma de lidiar con varios factores y cómo les puede ir académicamente.

Por último, la presente investigación tuvo limitaciones ya que consideró a estudiantes de una sola universidad, asimismo se desarrolló un estudio correlacional. En este sentido los próximos estudios debieran ser longitudinales, exploratorias a fin de comprender las motivaciones de los estudiantes para asistir a la universidad y cómo les irá académicamente; como también analizar los factores que predisponen el rendimiento académico llámese estrés, ansiedad, entre otras.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

- 1.1. Respecto al objetivo general, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- 1.2. Referente al primer objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre amotivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- 1.3. Con respecto al segundo objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- 1.4. En cuanto al tercer objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- 1.5. Referente al cuarto objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional

de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

- 1.6. En relación al quinto objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- 1.7. En relación al sexto objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre motivación a las experiencias estimulantes y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.
- 1.8. En relación al séptimo objetivo específico, se encontró que existe relación significativa ($p < 0.05$) entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.

2. Recomendaciones

- 2.1. Desarrollar programas de fortalecimiento de motivación académica en la formación del estudiante universitario, porque permitirá consolidar metas a corto mediano y largo plazo.
- 2.2. Se recomienda ampliar la muestra de investigación, considerando a estudiantes de universidades públicas y privadas, abordando variables que predisponen la motivación académica (autorregulación,

autocontrol, ansiedad, estrés, depresión, habilidades sociales e inteligencia emocional).

- 2.3. Realizar estudios cualitativos a fin de conocer, de manera más directa, los factores que predisponen la motivación académica en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
- 2.4. Implementar un programa de inducción y de tutoría permanente con el propósito de que los estudiantes puedan saber el desenvolvimiento en la universidad como también puedan consultar sobre los temas que no lograron captar en clases.

LISTA DE REFERENCIAS

- Anderman, E. M., & Maehr, M.L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309. doi: 10.3102/00346543064002287.
- Anderman, E. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 22, 269–298.
- Alcalay, L., & Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables Afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32.
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barato, G. (1985). *Familia y comunidad*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Baños, R., Ortiz Camacho, M., Baena, E. A., & Tristán Rodríguez, J. L. (Marzo de 2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de. *Revista Digital del Centro de Profesorado Cuevas-Olula*, 10(20), 41-50. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5486/1011-3383-1-PB.pdf?sequence=1>.
- Barahona Urbina, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 25-39. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art02.pdf>
- Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n2/mgi17210.pdf>
- Bois, F. (04 de diciembre del 2013). Editorial, Una propuesta hípica. El Comercio. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/opinion/editorial-propuesta-hipica-noticia-1668333>
- Bormans, L. (2014). *El libro mundial de la felicidad*. Editorial Nómada. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=D->
- Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/2237/1T17692.pdf>
- Campanario, Juan Miguel. (2002). *¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias?* Recuperado de <http://www2.uah.es/imc/webens/127.html>

- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de educación*, 14(28), 209-237. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Cardozo de Angulo, R. (2010). Motivación y características socio-demográficas de los estudiantes de medicina de la Universidad de Carabobo, Venezuela y de la Universidad Autónoma de Madrid, España. 2009-2010. (Tesis doctoral). Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/5982/36868_cardozo_rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carranza, R., & Apaza, E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. Propósitos y representaciones, 3(1), 233-263, Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/72/162>
- Casal, J., García, M. & Planas, J. (1998) Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Cheon, H. (2014). *Changes and Stability in Individual Achievement Goals*. Recuperado de <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/25045/HAN-DISSERTATION-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chiavenato, I. (2004). Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones. México D.F.: Internacional Thomson Editores
- Chocontá Guevara, Z. P. (2016). *Estudio Relacional: Motivación y rendimiento académico en ciclo 5, experiencia con estudiantes de grado 10° y 11° en la IED San José de Castilla*. Bogotá: Editorial Milla.
- De Caso, A. M. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. *Revista Psicológica*, 6(1), 213-220. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.736
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista vanguardia psicológica*, 2(2), 144-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Esquerra, G., & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista diversitas-Perspectiva en Psicología*, 97-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/679/67916261008/>
- Dorta, C., & González, I. (2003). La motivación en el nivel obrero-gerencial de la Fabrica Tropicana, según la Teoría de Expectativas (Poter-Lawler). Recuperado de www.digento.de/pdf/101306z01.pdf

- Fenollar, P., Cuestas, P., & Román, S. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891.
- Flores M. E., Rivera, H., & Sánchez Cancino, F. (2016). Bajo rendimiento académico: Más allá de los factores sociopedagógicos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1), 95-111. Recuperado de <http://cued.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/download/60/110>
- Flores, R. C., Stevens, R. & Lo, E. (2005). Entendiendo la motivación de los estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje. Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, B., & Ellgring, H. (2010). *Los motivos y las emociones en la vejez*. Madrid: Aula abierta. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=9YS-EbEwb70C&pg=PT9&dq=%22motivaci%C3%B3n%22+%22determinantes%22&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjcl6jRwu_cAhWD61MKHf9tDxl4HhDoAQg-MAU#v=onepage&q=%22motivaci%C3%B3n%22%20%22determinantes%22&f=false
- González, C., Caso, J., Díaz, K., & López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3960787>
- Gutiérrez, X. (2017). Factores relacionados al rendimiento académico en estudiantes del máster en salud sexual y reproductiva, UNAN-MANAGUA. *Revista Multi-Ensayos*, 3(6), 9-21. Recuperado de <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/91>
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica*. doi: 10.1016/j.psicod.2018.02.001 1136
- Hailikari, T., Tuononen, T., & Parpala, A. (2016). Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of Further and Higher Education*, 1-12. doi:10.1080/0309877X.2016.1188898
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson Editores.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. México D. F.: McGraw-Hill.
- Herrera, J., & Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación? *Correo científico médico*, 18(1), 1-8. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017
- Huamán Ponce, I., & Periche Díaz, G. (2009). *La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo en los alumnos de tercer grado de educación primaria*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://es.slideshare.net/Wruperto/la-motivacion-y-su-influencia-en-el-aprendizaje-significativo>
- Hull, C. (1952). A behaviour system. USA: Nueva Haven.
- Hull, C. L. (1952). Clark L. Hull. A History of Psychology in Autobiography. Worcester, Massachussets: Clark University Press.
- Irfan, M., & Shabana, K. (2012). Factors Affecting Students' Academic Performance. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(9), 17-22. Recuperado de https://globaljournals.org/GJMBR_Volume12/3-Factors-Affecting-Students-Academic.pdf
- Irureta, L. (1998). Qué ayuda a los estudiantes a aprender. Caracas: U. C. V.
- Küster, I., & Vila, N. (2012). El modelo del rendimiento académico del estudiante universitario: aplicación a una facultad de economía. *Universidad de Salamanca*, 2. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/2010/201024652005.pdf
- Komarraju, M., Karau, S., & Schmeck, R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- La Rosa, C. (2015). Perspectivas de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académicas. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(46), 197-213. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art16.pdf>
- Logros Perú (2008). Deserción universitaria. Recuperado de: <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/810desercion-universitariapreocupal-mundo.html>
- López, D., Alarcón, P., Rodríguez, M., & Casado, L. (2014). Motivación en estudiantes de ingeniería: Un caso de estudio con teorías e instrumentos para su medida y desarrollo. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 343-376. doi: 10.4995/redu.2014.5627
- López Esquivel, M. (2017). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una Universidad Pública en Lima*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1394/Motivacion_LopezEsquivel_Miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Manchego Villareal, J. (2017). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la Universidad Nacional de Educación 2016*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2849/3/manchego_vjl.pdf
- Manassero, M. & Vázquez, A. (2013). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Reme* 3, (5). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Marrero, B. (2010). La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus la no inmersión. 1(1), 575-590. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/25/25_0575.pdf
- Marulanda, F., Montoya, R. I., & Vélez Restrepo, J. (2014). Teorías motivaciones en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento y Gestión*, 1(36), 204-236. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/6711/5908>
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario
- Mercader, J., Presentación, M., Siegenthaler, R., Molinero, V., & Miranda, A. (2017). Motivación y rendimiento académico en matemáticas: un estudio longitudinal en las primeras etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49–73.
- Ministerio de Educación. (2014). *Ley Universitaria N° 30220*. Lima. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Ministerio de educación de España. (2011). La formación práctica de estudiante universitarios: Repensando el Practicum. *Revista de educación*, 1(354), 17-833. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books>
- Nabavi, R. (2012). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory*. University of Science and Culture, Tehran. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory
- Navarrete, C. Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. 1(57), 5-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331246003.pdf>
- Núñez, J. L., Albo, J. M. & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la échelle de motivation en éducation. *Psicothema*, 17 (2)344-349. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3110>

- Ornelas, M., Blanco, H., Gastelum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación universitaria*, 17-26. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000200003
- Otis, N., Grouzet, F., & Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 97 (2), 170-183.
- Pila Chipugsi, J. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de i-ii nivel de inglés del convenio héroes del cenepa - ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente.* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1659/1/TESIS%20COMPLETA%20ODE%20MOTIVACION.pdf>
- Raychaudhuri, A., Debnath, M., Sen, S., & Majumder, B. (2010). Factors Affecting Students' Academic Performance: A case study in Agartala Municipal Council Area. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 34-41. Recuperado de <http://bangladeshsociology.org/BEJS%207.2%20-%20Factors%20Affecting%20Students.pdf>
- Rildo, T. C., Angélica, C. C., & Soledad, L. P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de odontología en la Universidad Andina Nestor Cáceres Velásquez. *Evidencias en odontología clínica*, 3(2), 25-29. Recuperado de <http://www.uancv.edu.pe/revistas/index.php/EOC/article/view/491/381>
- Rinaudo, M., & Vélez, G. (2003). Enseñar y aprender. Orientaciones para favorecer los aprendizajes académicos en la universidad. En Bono, A; M. Astudillo y M. B. Bosch, Material para Orientar el Aprendizaje en la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (pp. 35-37). Río Cuarto, Argentina.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Mexico: Pearson
- Rodríguez, S., González-Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González – Pienda, J.A. (2009). Diferencias en el uso del self – handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 625 – 631
- Roeser, R., & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *JOURNAL OF RESEARCH ON ADOLESCENCE*, 8 (1), 123-158.

- Rojas, J.(2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. Recuperado de http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/TPVNM_rev.pdf.
- Sarabia, A., & Iriarte, C. (2011). *El aprendizaje de las matemáticas. ¿Qué actitudes, creencias y emociones despierta esta materia en los alumnos?* Navarra: Eunse
- Seligman, M. E. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B
- Sergueyevna golovina, N., & Mosher Valle, E. (2013). Teorías motivacionales desde la perspectiva de comportamiento del consumidor. *Revista Negotium*, 9(26), 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/782/78228464001.pdf>
- Skinner, B. F. (1975). La naturaleza genérica de los conceptos de estímulo y respuesta. En Registro acumulativo: Selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor (pp. 511-534). Barcelona: Fontanella.
- Steinmann, A., Bosch, B., & Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012.pdf>
- Terán Vera, M. (2016). *Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2623/1/teran_vme.pdf
- Taylor, F. (1961). *Principios de la Administración Científica*. México: Díaz.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 157–163. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.007>
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. Recuperado de: <http://epm.sagepub.com/content/52/4/1003.abstract>
- Vásquez, S. (2014). La motivación de los empleados en bibliotecas a través de la teoría de las expectativas. *Revista infoacceso*, 1(2), 3-14. Recuperado de <http://www.infoacceso.org/revistas/index.php/ri/article/view/9/14>
- Vásquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., . . . Escobar, M. (2012). *Factores e impacto en el rendimiento académico universitario a*

partir de las percepciones de los estudiantes. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/90645625.pdf>

Vivar Farfán, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria.* (Tesis de maestría). Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1813/MAE_EDUC_105.pdf

Watson, J. B. (1972). *El conductismo.* Buenos Aires: Paidós.

Wetzell Espinoza, M (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao.* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/423>

Zambrano, E., Lugo, Z., & Ferrer, S. (2011). Expectativas de los estudiantes en el Programa de Ingeniería Núcleo Costa Oriental del lago de la universidad del Zulia con relación al trabajo. *Revista Negotium*, 7(20), 5-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78222187001>

Anexo 1: Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica

Consistencia interna

En la Tabla 1, se observa las estimaciones de la confiabilidad a partir de una muestra de 50 estudiantes. El coeficiente alpha de Cronbach supera el 0.70 para la Escala de motivación académica (EMA), indicando que el instrumento presenta una alta fiabilidad (consistencia interna).

Tabla 1

Índice de consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach.

	Nº de ítems	Alpha
Escala Total	28	0.918

Validez de constructo

La tabla 2 muestra que existe relación significativa entre motivación académica y sus dimensiones (correlación Producto-Momento de Pearson), confirmando así que la escala presenta validez de constructo.

Tabla 2

Correlaciones entre dimensiones.

	Motivación académica	
	r	p
Amotivación	.605**	.000
Regulación externa	.534**	.000
Regulación introyectada	.640**	.000
Regulación identificada	.800**	.000
Motivación al conocimiento	.820**	.000
Motivación a las experiencias estimulantes	.872**	.000
Motivación al logro	.724**	.000

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



Anexo 2: Criterio de jueces
UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrucciones: Sírvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?

0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

2. ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?

0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

3. ¿El instrumento posibilita recoger información sobre los indicadores y las dimensiones de la operacionalización de las variables?

0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

4. ¿Las preguntas son claras y precisas?

0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

5. ¿Estima Ud. que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?

0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

6. ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se Obtendrían datos también similares?

0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

7. ¿Qué preguntas cree Ud. que se podría agregar?

8. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

9. Recomendaciones

Fecha: _____

Validado por: _____

ANEXO 3: ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

CUESTIONARIO

Este cuestionario tiene como propósito recaudar información sobre la motivación académica. Dicha información será de mucha importancia para la detección oportuna de posibles problemas emocionales. La información brindada es completamente anónima. Tu participación es voluntaria. Si decides participar en este estudio, por favor responde y entrega el instrumento.

I. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Llena los espacios en blanco o encierra el número que corresponde a tu respuesta.

Edad _____ años **Sexo:** (1) Masculino(2) Femenino **Código de matrícula:** _____

Estado civil: (1) Soltero/a (2) Casado/a (3) Otro Especifique.....

Religión: (1) Adventista (2) Evangélico (3) Católico (4) Otro

Lugar de Procedencia: (1) Costa (2) Sierra (3) Selva (4) Extranjero

Escala de Motivación académica

A continuación se te presentan 28 afirmaciones. Te pedimos contestes con sinceridad cada una de las opciones de respuesta marcando con una (X) la opción que más se parezca a tu forma de ser (No hay opción correcta o incorrecta)

N°	ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.					
2	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.					
3	No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.					
4	No consigo entender qué hago en la universidad.					
5	Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado.					
6	Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.					
7	Porque en el futuro quiero tener una buena vida.					
8	Para tener un sueldo mejor en el futuro.					
9	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.					

10	Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.					
11	Para demostrarme que soy una persona inteligente.					
12	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.					
13	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.					
14	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.					
15	Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.					
16	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.					
N°	ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
17	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.					
18	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.					
19	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.					
20	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.					
21	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.					
22	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.					
23	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.					
24	Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.					
25	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.					
26	Por el placer de leer autores interesantes.					
27	Por el placer que experimento al vivir lo que ciertos autores han escrito.					
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.					

Anexo 4: Consentimiento informado

Yo..... (Participante)

He podido hacer preguntas sobre el estudio.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He hablado con..... (Profesora) y

Comprendo que mi participación es voluntaria y confidencial.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

1. Cuando quiera
2. Sin tener que dar explicaciones
3. Sin que esto repercuta en mis estudios

Así, presto libremente mi conformidad para participar en la investigación.

Fecha

Firma del participante

Anexo 5: Carta de autorización



Una Institución Adventista

Lima, Ñaña, 25 de julio de 2018

Mg. Renzo Carranza Esteban
Director de Investigación – Filial Tarapoto
Universidad Peruana Unión
Presente

Asunto: Autorización del Comité de Ética para el desarrollo de la investigación.

Tengo el agrado de dirigirme a usted para expresar mi cordial saludo y desear muchas bendiciones en la labor que desempeña.

Mediante este documento tenemos a bien presentar a la investigadora **Melody María Chambi Flores**, identificado con DNI N° 42186226 y a su asesor el **Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban**, identificado con DNI N° 42920208, de la Escuela de Posgrado, UPG de Educación, Universidad Peruana Unión sede Lima.

El Comité de Ética de Investigación de la Universidad Peruana Unión ha revisado el protocolo de investigación titulado: "**Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela de Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2016**" presentado por la investigadora antes mencionada, y se resuelve **autorizar** el desarrollo de la investigación de acuerdo a los procedimientos mencionados que será aplicado en la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, que usted dignamente dirige en el área de investigación. Además, quisiera comentarle que la investigadora tiene el permiso de modificar el año de su proyecto, tanto en el título como en el desarrollo del mismo, si fuera necesario.

Agradecemos anticipadamente el apoyo que pueda brindar a la investigadora, a fin de concluir satisfactoriamente este proceso, los resultados obtenidos serán difundidos por los canales correspondientes.

Atentamente,



Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Presidente
Comité de Ética para Investigación


Mg. Michael Thomas White
Secretario
Comité de Ética para Investigación

cc:

Investigadora

Villa Unión – Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho – Chosica, Lima 15, Perú
Teléfono: (01) 618-6300 Fax: 618-6364 Web: www.upeu.edu.pe E-mail: investigacion@upeu.edu.pe

Anexo 6: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	TIPO	DISEÑO
<p>Problema general ¿Existe relación significativa entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>a. ¿Existe relación relación significativa entre amotivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>b. ¿Existe relación significativa entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>c. ¿Existe relación significativa entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>d. ¿Existe relación significativa entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>e. ¿Existe relación significativa entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>f. ¿Existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p> <p>g. ¿Existe relación significativa entre motivación a las experiencias estimulante y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a. Determina la relación que existe entre amotivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>b. Determinar la relación que existe entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>c. Determinar la relación que existe entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>d. Determinar la relación que existe entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>e. Determinar la relación que existe entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>f. Determinar la relación que existe entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>g. Determinar la relación que existe entre motivación a las experiencias estimulantes y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre clima organizacional y desempeño académico en los docentes de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>a. Existe relación significativa entre amotivación y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>b. Existe relación significativa entre regulación externa y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>c. Existe relación significativa entre regulación introyectada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>d. Existe relación significativa entre regulación identificada y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>e. Existe relación significativa entre motivación al conocimiento y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>f. Existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p> <p>g. Existe relación significativa entre motivación a las experiencias estimulante y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017.</p>	<p>Predictora:</p> <p>Motivación académica.</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Amotivación ✓ Regulación ✓ Regulación introyectada ✓ Regulación identificada ✓ Motivación al conocimiento ✓ Motivación al logro ✓ Motivación a las experiencias estimulantes <p>Criterio:</p> <p>Rendimiento académico</p>	<p>Descriptivo-Correlacional</p>	<p>No experimental</p>
				86	