



ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Tema:

“RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN AL LOGRO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CASO ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO”

**Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de
Psicóloga Clínica**

Línea de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autora:

IVETH ALEJANDRA MORALES BUITRÓN

Directora:

DRA. MG. LUCÍA ALMEIDA MÁRQUEZ

Ambato – Ecuador

Febrero 2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

“RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN AL LOGRO Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CASO ESCUELA DE
PSICOLOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR SEDE AMBATO”

Línea de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autora:

IVETH ALEJANDRA MORALES BUITRÓN

Lucia Almeida Márquez, Dra. Mg.
CALIFICADORA

f. _____

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. Mg.
CALIFICADOR

f. _____

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg.
CALIFICADORA

f. _____

Aitor Larzabal Fernández, Lic. Mg.
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

f. _____

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.
SECRETARIO GENERAL PUCESA

f. _____

Ambato – Ecuador

Febrero 2017

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, Iveth Alejandra Morales Buitrón portadora de la cédula de ciudadanía No. 180437367-6, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Iveth Alejandra Morales Buitrón

C.C. No. 180437367-6

AGRADECIMIENTO

“En tus manos están mis tiempos”

Salmo 31: 15

A ti Señor gracias por tantas bendiciones.

DEDICATORIA

A mis padres por su amor incondicional en cada momento de mi vida.

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación es analizar la relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. El estudio es de carácter descriptivo, correlacional de corte transversal para lo cual se aplicó dos reactivos psicológicos: Escala Atribucional de Motivación al Logro Modificada (EAML-M) y Escala de Motivación al Logro (ML2) en una muestra representativa de 186 estudiantes que cursan entre el segundo y décimo semestre de las carreras de Psicología Clínica y Organizacional en el periodo académico Marzo – Julio 2016. Los resultados obtenidos demuestran que, la atribución causal con mayor incidencia es interés y esfuerzo y en el análisis correlacional se determinó una relación baja positiva estadísticamente significativa entre las variables de estudio, con un coeficiente de determinación de $r = .254$; $p < .01$; $R^2 = .064$ que sugiere que la motivación al logro puede predecir en un 6.4% el rendimiento académico. En base, al presente análisis se concluye que la motivación al logro influye en el rendimiento académico, pero no es un factor determinante.

Palabras Clave: *Motivación al logro, rendimiento académico, atribuciones causales, estudiantes universitarios.*

ABSTRACT

The main objective of this research project is to analyse the relationship between achievement motivation and academic performance in students of the School of Psychology of the *Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato*. Descriptive correlational research was carried out using a cross-sectional study. For this, two psychological tests were employed: Morales and Gomez's 2009 Adaptation of The Attribution Scale of Achievement Motivation, and Morales's 2006 Scale of Achievement Motivation using a representative sample of 186 students taken from the second to tenth semesters of the degrees of Clinical Psychology and Industrial and Organizational Psychology during the semester running March – July 2016. The results obtained show that the causal attribution with the highest incidence is that between interest and effort. In the correlational analysis, a statistically significant weak positive correlation was found between the study variables, ($r=.254$, $p<.01$), with a coefficient of determination $R^2=.064$, which suggests that achievement motivation can predict 6.4% of academic performance. Based on the analysis carried out, it can be concluded that achievement motivation does influence academic performance, but it is not a determining factor.

Keywords: Achievement motivation, academic performance, causal attributions, university students

TABLA DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN	iii
CAPÍTULO I.....	4
1.PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DEL TRABAJO.....	4
1.1.Antecedentes investigativos sobre la motivación al logro y el rendimiento académico.....	4
1.2.Problema de investigación	7
1.2.1.Descripción del Problema	7
1.2.2.Preguntas Básicas.....	9
1.2.2.1.¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?.....	9
1.2.2.2.¿Por qué se origina?	9
1.2.2.3.¿Dónde se origina?.....	9
1.3.Justificación.....	9
1.4.Objetivos	10
1.4.1.Objetivo General	10
1.4.2.Objetivos Específicos.....	11
1.5.Pregunta de estudio, Meta o Hipótesis de trabajo	11
1.6.Variables	11
CAPÍTULO II	12
2.MARCO TEÓRICO.....	12

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA MOTIVACIÓN AL LOGRO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	12
2.1.Antecedentes teóricos de la motivación.....	12
2.2.Aproximaciones conceptuales de la motivación	14
2.3.Tipos de motivación.....	16
2.3.1.Motivación extrínseca	17
2.3.2.Motivación intrínseca.....	17
2.3.3.Motivación de logro	17
2.3.3.1.Curso evolutivo de la motivación al logro.	19
2.3.3.2.Modelos explicativos de la motivación al logro..	21
a)Modelo clásico de la motivación al logro	21
b)Modelo contemporáneo de la motivación al logro	22
2.3.3.3.Motivación al logro en los contextos educativos..	30
2.4.La motivación al logro en el proceso enseñanza – aprendizaje y su efecto en el rendimiento académico	31
2.5.Aproximaciones conceptuales acerca del aprendizaje	33
2.5.3.El proceso enseñanza – aprendizaje.....	33
2.5.4.Conceptualizaciones generales sobre el rendimiento académico universitario 34	
2.5.4.1.Factores que inciden en el rendimiento académico universitario..	35
2.5.4.2.Evaluación del rendimiento académico..	37
2.5.4.3.Tipos de rendimiento académico.	37
a)Rendimiento individual.....	37
b)Rendimiento social	38
CAPÍTULO III.....	39
3. MARCO METODOLÓGICO.....	39
3.1.Metodología de la Investigación	39
3.1.1.Paradigma y tipo de investigativo	39

3.1.2. Alcance y enfoque de la investigación.....	40
3.1.3. Método aplicado.....	41
3.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	41
3.1.5. Población y Muestra.....	45
3.1.6. Procedimiento Metodológico	46
3.1.7. Análisis estadístico.....	47
CAPÍTULO IV.....	49
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	49
4.1. Análisis de datos socio–demográficos de los participantes	49
4.1.1. Análisis de las variables familiares	52
4.1.2. Análisis de las variables académicas.....	56
4.1.3. Análisis descriptivo de los resultados de la motivación al logro referentes a la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML – M).....	63
4.1.4. Predominancia de las atribuciones causales en los participantes.....	66
4.1.5. Análisis de intercorrelación de los componentes internos de la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML – M)	69
4.1.6. Análisis descriptivo la Escala de Motivación al Logro (ML2).....	70
4.1.7. Análisis comparado por especialidad.....	72
4.1.8. Análisis de las categorías de la escala de motivación al logro (ML2)	74
4.1.9. Análisis de intercorrelación de los componentes internos de la Escala de Motivación al Logro (ML2)	75
4.2. Validación de resultados	76
4.2.1. Comprobación de hipótesis	76
4.2.2. Hipótesis de Trabajo	77
4.2.3. Variables de comprobación.....	77
4.2.4. Técnicas utilizadas para la comprobación de hipótesis	81
4.2.5. Resultados	81

CAPÍTULO V	86
5.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	86
5.1.Conclusiones	86
5.2.Recomendaciones.....	88
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	103

TABLA DE GRÁFICOS

Tablas

Tabla 2.1. Tipos de necesidades.....	16
Tabla 2.2. Factores determinantes en la motivación al logro según Atkinson.....	21
Tabla 2.3. Localización de las atribuciones causales de éxito y fracaso académico .	27
Tabla 2.4. Reacciones afectivas de las atribuciones causales	28
Tabla 2.5. Factores determinantes en el rendimiento académico.....	35
Tabla 3.1. Dimensiones de la Escala Atribucional de Motivación al Logro	43
Tabla 3.2. Dimensiones de la Escala de Motivación al Logro (ML2).....	44
Tabla 3.3. Indicadores del rendimiento académico.....	45
Tabla 4.1. Análisis descriptivo de las características socio-demográficas.....	50
Tabla 4.2. Análisis descriptivo de las variables familiares	53
Tabla 4.3. Análisis descriptivo de las variables académicas.....	57
Tabla 4.4. Factores desmotivantes de acuerdo a los indicadores de rendimiento académico.....	61
Tabla 4.5. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del EAML – M de los participantes	64
Tabla 4.6. Predominancia de las atribuciones causales en los participantes.....	67
Tabla 4.7. Intercorrelaciones entre los componentes internos del EAML - M.....	69
Tabla 4.8. Análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la evaluación de la escala de motivación al logro ML2.....	70
Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del ML2	72
Tabla 4.10. Análisis de las categorías de la escala de motivación al logro (ML2)....	74
Tabla 4.11. Intercorrelaciones entre los componentes internos del ML2	76

Tabla 4.12. Análisis de fiabilidad del EAML-M en los participantes	78
Tabla 4.13. Análisis de fiabilidad del ML2 en los participantes.....	79
Tabla 4.14. Análisis de validez de convergencia y divergencia entre Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML – M) y Escala de Motivación al Logro (ML2)	80
Tabla 4.15. Análisis de correlaciones entre los componentes de la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML-M) y el Rendimiento Académico.....	82
Tabla 4.16. Análisis de correlaciones entre los componentes de la Escala de Motivación al Logro (ML2) y el puntaje de Rendimiento Académico (RA)	84

GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Esquema del proceso atribucional de la conducta académica.	24
Gráfico 4.1. Distribución de los participantes de acuerdo al género.....	51
Gráfico 4.2. Distribución de los participantes de acuerdo al estado civil	52
Gráfico 4.3. Distribución de los participantes de acuerdo a la organización familiar	54
Gráfico 4.4. Distribución de los participantes de acuerdo a la variable procedencia y residencia.....	55
Gráfico 4.5. Distribución de los participantes de acuerdo a la situación económica	56
Gráfico 4.6. Distribución de los participantes de acuerdo al condicionamiento académico.....	58
Gráfico 4.7. Distribución de los participantes de acuerdo a las actividades extracurriculares.....	58

Gráfico 4.8. Distribución de los participantes de acuerdo a los factores desmotivantes predominantes	59
Gráfico 4.9. Factores desmotivantes de acuerdo al indicador:excelencia académica	62
Gráfico 4.10. Factores desmotivantes de acuerdo al indicador: desempeño satisfactorio	62
Gráfico 4.11. Factores desmotivantes de acuerdo al indicador: condicionados	63
Gráfico 4.12. Representación gráfica de las medias obtenidas de los factores de los componentes internos del EAML-M con los puntos de corte.....	65
Gráfico 4.13. Representación gráfica de las atribuciones predominantes en los participantes	67
Gráfico 4.14. Representación gráfica de las medias obtenidas de los factores de los componentes internos del ML2 con los puntos de corte	71
Gráfico 4.15. Representación porcentual de la distribución de los puntajes de los participantes en las categorías de la Escala de Motivación al Logro (ML2)	75
Gráfico 4.16. Modelo empírico explicativo entre las atribuciones causales predominantes de la motivación al logro y el rendimiento académico.....	83
Gráfico 4.17. Modelo empírico explicativo entre los factores de la escala de motivación al logro (ML2) y el rendimiento académico (RA)	85
Gráfico 4.18. Modelo empírico explicativo entre la motivación al logro y el rendimiento académico	85

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad, en el estudio de la conducta pocos conceptos han suscitado tantas expectativas como la motivación, cuyo interés reside en la capacidad explicativa del comportamiento humano en distintos contextos (Cruz, 2014). Actualmente, las investigaciones sobre los procesos motivacionales se han centrado especialmente en la motivación al logro, definida como una necesidad social que impulsa al individuo a alcanzar metas o logros en referencia a un estándar de excelencia (Vicuña, 2011). Esta variable, se ha vinculado principalmente al ámbito académico, al inferir que la motivación al logro interviene directa o indirectamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

La presente investigación se fundamenta en analizar el nivel de motivación al logro (ML) y el rendimiento académico (RA) en los/las estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA. El estudio contiene cinco capítulos, desarrollados de la siguiente manera, en el primer capítulo: planteamiento de la propuesta de trabajo se desarrolla: el tema, los objetivos, la hipótesis y la justificación de la investigación.

El segundo capítulo, explora los fundamentos teóricos del tema conceptualizando aspectos como: antecedentes y tipos de motivación, definición, curso evolutivo y modelos explicativos de la motivación al logro, aprendizaje, proceso enseñanza – aprendizaje, aproximaciones conceptuales y tipos de rendimiento académico y se finaliza con el análisis de la relación entre las variables de estudio.

La metodología de la investigación es analizada en el capítulo tres, que consta del paradigma, enfoque, diseño, modalidad y método de la investigación. Se detalla la población y muestra, el procedimiento metodológico y los instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de los datos.

El análisis de resultados constituye el cuarto capítulo, en el cual se examinó la ficha socio – demográfica y las variables de estudio. La motivación al logro se evalúa mediante la Escala Atribucional (EAML-M) (Morales & Gómez, 2009) y la Escala de Motivación al Logro (ML2) (Morales, 2006); y el rendimiento académico se evalúa a través de las calificaciones finales semestrales de cada participante. A partir de los datos obtenidos, se realiza las correlaciones entre las variables para establecer el modelo explicativo del fenómeno.

En el capítulo cinco, se plantean las conclusiones y recomendaciones pertinentes en base a los resultados obtenidos. Finalmente, se adjuntan las referencias bibliográficas las cuales sustentan la investigación y los anexos

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DEL TRABAJO

1.1 Antecedentes investigativos sobre la motivación al logro y el rendimiento académico

El interés sobre la motivación al logro y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, se argumenta en investigaciones previas y en la revisión de literatura científica a nivel nacional e internacional, los cuales se configuran como referentes del presente estudio. Entre las investigaciones más significativas, se destacan las siguientes:

En un estudio sobre las necesidades psicológicas básicas, los enfoques del aprendizaje y la atribución causal de la motivación al logro en el ámbito académico, en el que participaron 139 estudiantes universitarios de ambos sexos de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Reggiani, 2013). Se obtuvo como resultados finales, una correlación significativa positiva entre la motivación al logro y la satisfacción de las necesidades de relación (aceptación y respeto).

Para la validación de la Escala Atribucional de la Motivación al Logro Modificada (EAML- M) (Morales & Gómez 2009) en población universitaria, se aplicó a un total de 224 estudiantes provenientes de la carrera de química general de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Obteniéndose como resultado, un valor de alfa de Cronbach de .902, lo que estima una validez y fiabilidad alta para evaluar el perfil dimensional de las atribuciones en estudiantes universitarios.

En un análisis sobre el impacto del apoyo docente en relación a la motivación al logro, en el que participaron 520 estudiantes de Multan (Pakistán) de diferentes universidades (Sultán, 2010). Se concluye al correlacionar las variables de estudio, que aquellos estudiantes que perciben mayor apoyo por parte de los docentes presentan altos niveles de motivación al logro, a diferencia de aquellos que no lo perciben.

En un estudio acerca de la motivación al logro y la evitación al fracaso en una muestra representativa de 600 individuos con la participación de adolescentes y adultos de ambos sexos de edades comprendidas entre 15 - 45 años de México (Beltran, 2006), se concluye que los hombres están orientados principalmente por el prestigio social y por logros de tipo económico, mientras que las mujeres están orientadas fundamentalmente por el desarrollo de habilidades y conocimientos. En referencia a la variable evitación del fracaso, se determina que las mujeres presentan menores niveles de inseguridad ante los logros, debido a su mayor participación social y laboral en la actualidad.

Una investigación sobre la motivación al logro en situaciones de éxito y fracaso académico en el que participaron 343 estudiantes universitarios de ambos sexos provenientes de las carreras de arquitectura, economía, enfermería, geología, trabajo social e ingeniería en sistemas de la Universidad de Sonora – México (Bravo, Gonzáles & Maytorena, 2007), revelo entre los resultados finales que las causas frecuentes en situaciones de éxito y fracaso son las atribuidas a los indicadores de interés, esfuerzo y capacidad.

Al correlacionar la motivación al logro y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de las carreras de bioquímica general y bioquímica de alimentos, provenientes de la Universidad del Mar - Colombia (Cid, 2008). Se concluye que existe una relación positiva de intensidad media entre las variables de estudio, particularmente entre los factores motivación al logro, personalidad y capacidad pedagógica docente.

En un estudio sobre los factores que inciden en el rendimiento académico en estudiantes universitarios en el que participaron un total de 656 estudiantes provenientes de ciencias de la salud, humanas y tecnológicas (Jano & Ortiz, 2005). Se determinó que las habilidades, los conocimientos previos y el esfuerzo personal son los factores preponderantes para obtener un rendimiento académico óptimo.

Al investigar la relación entre la autoestima y la motivación al logro en adultos mayores de Guatemala, en el que participaron 400 sujetos provenientes de un Centro

de Atención Integral de Salud con una edad comprendida entre 50 – 85 años de edad. (Andrino, 2004). Se obtienen como resultado una correlación positiva significativa entre las variables de estudio, lo que refleja que, una buena estimación de sí mismos genera un nivel alto de aspiraciones, metas y una organización de trabajo adecuada.

En Ecuador, se realizaron varios estudios referentes al tema como: la investigación realizada por Chandi y Osorio (2015) sobre la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la universidad de Cuenca, con una muestra representativa de 43 casos pertenecientes a la Facultad de Psicología. Obteniéndose como resultados, una correlación alta significativa entre las variables de estudio, concluyendo así, que la motivación es un factor trascendental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

En una investigación sobre la motivación en el aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico en docentes de una institución educativa en Quito (Beltran, 2012) en el que participaron 29 profesores, se encontró como resultado final que la falta de motivación es una de las principales causas para un bajo rendimiento académico.

En un estudio sobre la influencia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes secundarios de Ambato (Solís, 2013), con una muestra representativa de 70 estudiantes de ambos sexos. Se obtuvo como resultado final, una

correlación baja positiva, concluyendo así que la motivación es un factor que influye levemente en el proceso de enseñanza - aprendizaje en esta población.

La revisión de los estudios anteriores nos permite reconocer la necesidad eminente de desarrollar y realizar una investigación sobre la relación entre motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, ya que a pesar de ser un tema innovador y con estudios internacionales previos, no ha sido investigado en nuestro contexto cultural.

1.2 Problema de investigación

1.2.1 Descripción del Problema

En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, se ha observado en la Escuela de Psicología “un porcentaje significativamente alto de estudiantes (27,9%) que presentan un nivel de rendimiento académico inferior al exigido por el Índice Promedial (1,75)” (Mayorga, 2014). Lo que suscita: condicionamientos académicos, arrastres de asignaturas, deserción universitaria y una menor tasa de graduados.

Al parecer, los aspectos señalados se originan por una progresiva pérdida de interés por el aprendizaje, una insatisfacción con los estudios superiores y un desempeño deficiente para alcanzar metas académicas, siendo estos indicadores significativos de

una falta de motivación al logro en los estudiantes universitarios, los cuales se presume son causados por una excesiva carga de trabajo, una evaluación muy exigente o una inadecuada metodología docente.

La motivación al logro es definida por Ruíz (2005) como “una disposición para alcanzar el éxito en situaciones que suponen la evaluación del desempeño de una persona, en relación a estándares de excelencia” (p. 146). Por tanto, el término hace referencia a la tendencia de un individuo a realizar tareas con un nivel de dificultad para alcanzar metas y objetivos que produzcan un nivel de satisfacción y bienestar. Particularmente, en el contexto educativo según Martínez (1997) la motivación al logro se ve reflejada en el rendimiento académico, al ser este considerado como un indicador de eficacia y eficiencia del desempeño del estudiante, por tanto esté determina el éxito o fracaso en las actividades escolares. De este modo, se presume que el nivel de motivación al logro repercute directa o indirectamente en el rendimiento académico.

La relevancia de la presente investigación radica en que las dificultades antes referidas, han desencadenado que alrededor del 5% del total de los estudiantes hayan abandonado la carrera (Mayorga, 2014). Por consiguiente, la investigación permitirá dilucidar si dichos conflictos son un efecto causal de la falta de motivación al logro, para que así en posteriores investigaciones se generen mecanismos de intervención adaptadas a esta problemática.

1.2.2. Preguntas Básicas

1.2.2.1. ¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar? Aparece en los estudiantes universitarios que presentan una progresiva pérdida de interés por el aprendizaje, una insatisfacción con los estudios superiores y un desempeño deficiente para alcanzar metas académicas, siendo estos indicadores de un bajo nivel de motivación al logro lo que incrementa la posibilidad de generar problemas en el rendimiento académico.

1.2.2.2. ¿Por qué se origina? Se presume que el problema se origina a partir de un bajo nivel de motivación al logro en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA, lo que provoca problemas en el rendimiento académico universitario.

1.2.2.3. ¿Dónde se origina? En la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato (PUCESA).

1.3 Justificación

En la actualidad, la educación superior en el Ecuador ha enfrentado una transformación radical al intentar homologarse a organismos y exigencias internacionales, con el fin de construir conocimientos capaces de lograr un cambio social basado en un alto nivel formativo en los estudiantes universitarios. Sin embargo, a pesar de las reformas educativas planteadas por el estado, los altos índices de deserción universitaria y repetencia o arrastre de asignaturas se han incrementado notablemente, debido a ello

se establece la necesidad de realizar proyectos investigativos que intenten comprender como se origina esta problemática.

Por tal razón, varios estudios señalan que en los últimos años se ha profundizado la pérdida de interés de los estudiantes para la realización y culminación de estudios superiores debido a la escasa motivación de logro, demostrada en un esfuerzo y desempeño insuficiente hacia el cumplimiento de metas académicas (Colmenares & Delgado, 2008) que desencadenan conflictos como los citados anteriormente.

La presente investigación toma importancia, debido que intenta explicar cómo la motivación al logro repercute en el rendimiento académico y a partir de ello, realizar programas de intervención que contribuyan con el mejoramiento del desempeño académico y atenúen los efectos negativos en los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar la relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Fundamentar bibliográficamente la motivación al logro y el rendimiento académico.
- Diagnosticar la motivación al logro y el rendimiento académico de los/las estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA.
- Determinar la relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico en los/las estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA.
- Proponer un modelo explicativo.

1.5 Pregunta de estudio, Meta o Hipótesis de trabajo

La motivación al logro influye en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

1.6 Variables

- **Variable Independiente:** Motivación al Logro
- **Variable Dependiente:** Rendimiento Académico

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA MOTIVACIÓN AL LOGRO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

2.1 Antecedentes teóricos de la motivación

¿Qué motivo esa conducta? o ¿Qué originó ese comportamiento? son preguntas fundamentales que el hombre ha deseado conocer a lo largo de la historia y cuyo interés reside en la capacidad explicativa del comportamiento humano (Durán & Elvira, 2015). Así pues, tales interrogantes aproximan a la connotación propia de la motivación.

La primera mención del término motivación se remonta en la antigua Grecia con Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes sugieren que el alma se encuentra constituida por elementos: nutricios, afectivos y racionales (Alcaraz & Gumá, 2001). Los dos primeros elementos se relacionan con los impulsos, mientras que la razón pertenece a la intelectualidad y a la voluntad. Es así, que dichos factores determinaban el comportamiento del hombre.

Posterior a ello, a principios del siglo XX la motivación fue abordada desde la teoría de los instintos, Méndez (2012) cita los principios teóricos de James (1890) quién postula “al instinto como una predisposición innata propia de la especie humana que lleva al individuo a presentar conductas encaminadas a la consecución de una meta” (p. 18). Por tanto, James afirma que el ser humano a pesar de poseer un intelecto superior, exhibe una conducta dirigida por instintos.

Por su parte, el modelo psicodinámico concibe a la motivación como energía psíquica que moviliza al individuo y dirige su comportamiento. Freud (como se citó en Barberá, 2002) denomina a dicha energía con el nombre *Trieb*¹, una palabra alemana traducida como pulsión y diferenciada del instinto. Está se encuentra en un proceso fronterizo entre lo anímico y somático. Su origen se considera fundamentalmente del Ello, donde existe una necesidad imperiosa de satisfacción de deseos y necesidades (Freud, 2005). Es así, que toda energía emerge de una necesidad y es satisfecha a través de conductas, lo que genera una sensación de placer en el sujeto.

A diferencia del psicoanálisis, el modelo conductista centra su estudio en las conductas observables y enuncia que estas son producto del aprendizaje. Por tanto, Naranjo (2009) refiere que el condicionamiento operante a través de refuerzos positivos, negativos, inhibitorios o el castigo, son los que determinan la motivación en el ser humano.

¹ *Trieb*: Pulsión es el término con el que Freud denomina a la energía, lo enérgico humano, que se manifiesta bajo dos formas: Eros, pulsión de vida; Tánatos, pulsión de muerte. (Pundik, 2005)

En contraste, el enfoque humanista con Maslow (1991) promulga que la principal motivación del ser humano es la autorrealización, que se alcanza a partir de la satisfacción de las necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y de consideración social. El autor formula una pirámide jerárquica y señala que solamente cuando el individuo haya logrado satisfacer las necesidades de un nivel inferior podrá continuar con la escala subsiguiente.

Por último, el modelo cognitivo enfatiza a los procesos mentales como factores determinantes en la motivación, según Torre (2002) esta se desprende de las expectativas, esquemas cognoscitivos, aspiraciones y atribuciones del individuo que generan emociones y conductas consecuentes.

Resulta entonces que la motivación puede explicarse en términos, tales como: instintos, pulsiones, reforzadores o esquemas cognitivos. Estos argumentos se han esgrimido para explicar su naturaleza desde diversos enfoques psicológicos. Finalmente, a partir de la historia conceptual se puede abordar una definición contemporánea y más amplia del constructo.

2.2 Aproximaciones conceptuales de la motivación

La motivación es un constructo psicológico que intenta explicar y predecir el comportamiento humano, el término se deriva originalmente del latín *movere* o *motun*

que significa moverse (Quintanar, 2005) y alude ideas de activación de conductas para la consecución de una meta.

La motivación es un término complejo y casi polisémico, dado que no existe un consenso único para definirla. Por su parte, Maquilón y Hernández (2015) desde una perspectiva psicológica la conceptualizan como un impulso que proporciona la fuerza necesaria para la ejecución de diversas actividades y el alcance de un fin determinado. En ese sentido, Dornyei (2005) señala que la motivación tiene un rol determinante en la vida de cada individuo, puesto que condiciona el éxito o fracaso en cualquier circunstancia, particularmente en el ámbito académico y profesional.

Es así, que la motivación es un proceso dinámico que permite que el sujeto ejecute una conducta para conseguir objetivos y se origina en base a necesidades: fisiológicas, psicológicas, sociales y cuasinecesidades. Las mismas que se sintetizan en la siguiente tabla 2.1.

Tabla 2.1.
Tipos de necesidades

<i>Tipo de Necesidad</i>	<i>Definición</i>
Fisiológicas	- Condición biológica dentro del organismo que integra estructuras cerebrales, hormonas y órganos principales para regular y corregir desequilibrios corporales que son esenciales y necesarios para la vida y bienestar.
Psicológicas	- Un proceso psicológico innato que subyace al deseo proactivo de buscar interacciones con el ambiente que promuevan el bienestar.
Sociales	- Proceso adquirido que surgen a partir de la historia propia de socialización y activa respuestas emocionales ante un incentivo específico pertinente a la necesidad.
Cuasi	- Anhelos efímeros situacionales inducidos que crean una energía tensa por incurrir en comportamientos capaces de reducir acumulación de tensión.

Fuente: Reeve (2010)

Por tanto, Amaru (2008) indica que “la motivación es un estado psicológico de disposición, interés y voluntad para alcanzar o realizar una tarea o meta, que se deriva de una interacción de motivos internos y externos” (p. 9). El autor, señala que los motivos internos que movilizan la conducta del individuo son las necesidades: fisiológicas, psicológicas, sociales y cuasinecesidades, no obstante añade que también puede estar condicionada por motivos externos, tales como: estímulos o incentivos. Así pues, entendiendo la definición de la motivación se aborda su clasificación de la siguiente manera.

2.3 Tipos de motivación

En base a las consideraciones anteriores, existen tres tipos de motivación: extrínseca, intrínseca y de logro.

2.3.1 Motivación extrínseca

La motivación extrínseca es aquella que está regulada por estímulos externos en forma de premios, castigos o incentivos, siendo la recompensa lo que moviliza el comportamiento del individuo (Camposeco, 2012). Cabe destacar, que los estímulos que obtiene el sujeto pueden ser de dos tipos: tangibles (dinero, bonos, méritos) o intangibles (elogios, alabanzas).

2.3.2 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca o automotivación según Urcola (2008) es la tendencia del individuo a determinar su comportamiento en base a la satisfacción de necesidades, esta se origina por el placer que provoca una actividad o por un sentimiento complacencia y se manifiesta por medio del interés y la curiosidad, independientemente de reforzadores externos como premios o castigos.

2.3.3 Motivación de logro

La motivación o necesidad de logro fue descrita por primera vez en 1938 por Murray. Posteriormente será desarrollada en 1953 por Atkinson, Clark y Lowell, quienes postulan la primera teoría sobre la motivación al logro, a través de un estudio de campo a un grupo de militares.

Dicho estudio, parte de un análisis de contenido de las historias formadas en base a las láminas del T.A.T², para discriminar los motivos preponderantes que dirigirían el comportamiento de los participantes (Montero, 1989). Dando como resultado diferencias significativas entre relatos, siendo los sujetos catalogados con alta motivación aquellos que proyectaban un contenido relacionado al logro, competencia, compromiso y persistencia para el éxito (Petri & Goven, 2006). Después de estos estudios, se conceptualizó teóricamente a la motivación al logro como una necesidad social que estimula al individuo para perseguir y alcanzar metas que implican un estándar de excelencia (Newstrom, 2007) donde el logro es un factor importante por sí mismo, no limitado a la recompensa.

Según Ríos (2008) las características comportamentales principales de los individuos con alta motivación al logro son “la búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional o académico, asunción de riesgos sin exceder capacidades reales, conductas emprendedoras con interés en los negocios o actividades empresariales e interés por la información sobre su desempeño” (pg. 442), dichos factores influyen directamente en el desarrollo personal, académico y profesional del sujeto.

En contraste, los individuos con un bajo nivel de motivación al logro “tienden a ser motivados principalmente por el deseo de evitar el fracaso, como resultado de ello, buscan tareas sencillas asegurándose de que no fracasarán” (Beltrán, 2006.p. 17), o

² T.A.T es una técnica proyectiva que consta de una serie de imágenes ambiguas con las que el sujeto idea una historia y contesta ciertas preguntas referentes a su relato. (Schunk, 1997)

por el contrario tareas extremadamente difíciles donde el fracaso se justifica por sí mismo.

2.3.3.1 Curso evolutivo de la motivación al logro

Investigaciones previas han tratado de establecer un esquema ontogenético, para determinar el proceso de adquisición de la motivación al logro durante el desarrollo humano. Reeve (2010) señala que la necesidad al logro aparece en la etapa escolar con el surgimiento de objetivos y metas concretas asignadas por el sistema educativo, a partir de estándares de referencia que establecen el éxito o fracaso en una tarea.

Dicho estudio coincide con Erickson (1974) quien señala que en la etapa escolar, el niño enfrenta la crisis psicosocial de *laboriosidad vs inferioridad*. La laboriosidad implica la voluntad para trabajar y terminar con éxito las actividades con el fin de adquirir destrezas y habilidades que exige la cultura, no obstante, cuando el resultado es un fracaso el niño adquiere una sensación de inferioridad.

Este conflicto permite desarrollar la competencia, que significa el empleo de habilidades físicas y cognitivas para la solución de problemas (Feist, 2007). De esta manera, la laboriosidad favorecerá el desarrollo de la competencia en el niño, sin embargo, Adler (1964) afirma que la inferioridad también constituye un impulso para alcanzar el éxito, no obstante si este es excesivo puede obstruir la actividad productiva.

Asimismo, Gallardo (2000) afirma que un factor determinante en el desarrollo de la motivación al logro durante este periodo es el estilo de crianza, el autor determina que un patrón permisivo carente de un sistema normativo caracterizado por una poca vinculación y sensibilidad para satisfacer las necesidades del niño, al igual que un patrón autoritario con reglas excesivamente rígidas que limitan la autonomía y libertad (Chavarría, 1985) promueven una tendencia a un bajo nivel de motivación al logro.

Al contrario, Mendoza (2013) señala que un estilo de crianza autoritativo constituido por una figura materna que estimule la autonomía e independencia con relaciones afectivas positivas promueve un nivel alto de motivación al logro, puesto que las figuras parentales se identifican con el niño lo que genera demandas y el estímulo constante al éxito.

Otro aspecto a destacar, también, es que la motivación al logro es un factor que va descendiendo con el transcurso de la edad, al inicio de la escolarización las tareas se asumen con absoluta confianza e interés, lo que conlleva que el éxito tome un papel preponderante en el contexto académico. Sin embargo, a partir de la adolescencia la conducta que impera es la evitación del fracaso, debido a que el error ya no es concebido como una tendencia natural para el aprendizaje como en la infancia (González & Ruíz, 2016). Puesto que, en la adolescencia el aspecto social toma una marcada relevancia y es el grupo de pares quienes constituyen la nueva fuente de valoraciones, ante lo cual existe un intenso miedo al fracaso y a la humillación social (Mayora & Morgado, 2015).

2.3.3.2 Modelos explicativos de la motivación al logro

En base a la literatura científica, se puede identificar diversos modelos teóricos que intentan explicar y describir la motivación al logro. Sin embargo, para la presente investigación, se esboza brevemente los modelos más relevantes: el modelo clásico y el modelo contemporáneo.

a) Modelo clásico de la motivación al logro

El modelo clásico fue desarrollado por Atkinson (1964) en base a la teoría de “expectativa – valor”, la cual propone que el comportamiento humano se desprende de la aproximación al éxito o evitación del fracaso (citado en Schunk, 1997). Dichas fuerzas se encuentran integradas por tres factores, enlistados en la siguiente tabla 2.2.

Tabla 2.2.
Factores determinantes en la motivación al logro según Atkinson

Motivo	- Es la disposición que estimula al individuo a obtener un nivel de satisfacción.
Expectativa	- Estimación subjetiva del éxito o fracaso en una tarea determinada.
Incentivo	- Cantidad de atracción que ejerce el logro, que depende del grado de significación para cada individuo.

Fuente: López (2013)

Con respecto al primer factor el motivo general de logro es considerado una característica de la personalidad constante e invariable que se deriva de dos motivos básicos opuestos: la aproximación al éxito y la evitación del fracaso (Petri & Govern, 2006). El primero conduce al individuo a la consecución del logro que suscita

satisfacción y orgullo, mientras que el segundo pretende eludir la situación para evitar sentimientos de vergüenza o humillación social ante el fracaso. Por otro lado, según Hernández (2002), la expectativa es un factor cognitivo que establece una probabilidad de éxito o fracaso ante una tarea, la cual se determina a partir de elementos como: el nivel de dificultad y las experiencias previas. Atkinson (1957), destaca que los individuos con elevada motivación al logro prefieren tareas de dificultad media dado que el desafío es adecuado y realista, a diferencia de los retos extremadamente fáciles o difíciles. En efecto, los retos fáciles implican altas probabilidades de éxito, sin embargo el nivel de satisfacción es mínimo; por el contrario los retos extremadamente difíciles suscitan probabilidades bajas de éxito que frecuentemente conllevan al fracaso.

Finalmente según Del Valle (2015), el incentivo es el grado de significación de la meta en consecuencia los retos fáciles involucran un bajo valor de éxito; es por ello que dicho valor dependerá del desafío que implique la tarea, por tanto cuanto más difícil sea la tarea mayor será su significancia.

b) Modelo contemporáneo de la motivación al logro

El modelo conceptual con mayor trascendencia tanto teórica como empírica ha sido desarrollado por Weiner (1986) y denominado como “la teoría de atribución causal”. Este modelo parte del paradigma cognitivo de la motivación y se basa en las atribuciones, conceptualizadas como “percepciones o juicios que hacen los individuos acerca de las causas de sus acciones o resultados de las mismas” (Mendoza, 2014).

Particularmente, en el contexto educativo se refiere a las explicaciones o la búsqueda de causas que realizan los estudiantes ante tareas académicas como: exámenes, deberes, trabajos en clase o exposiciones. El siguiente esquema sintetiza el proceso atribucional (gráfico 2. 1).

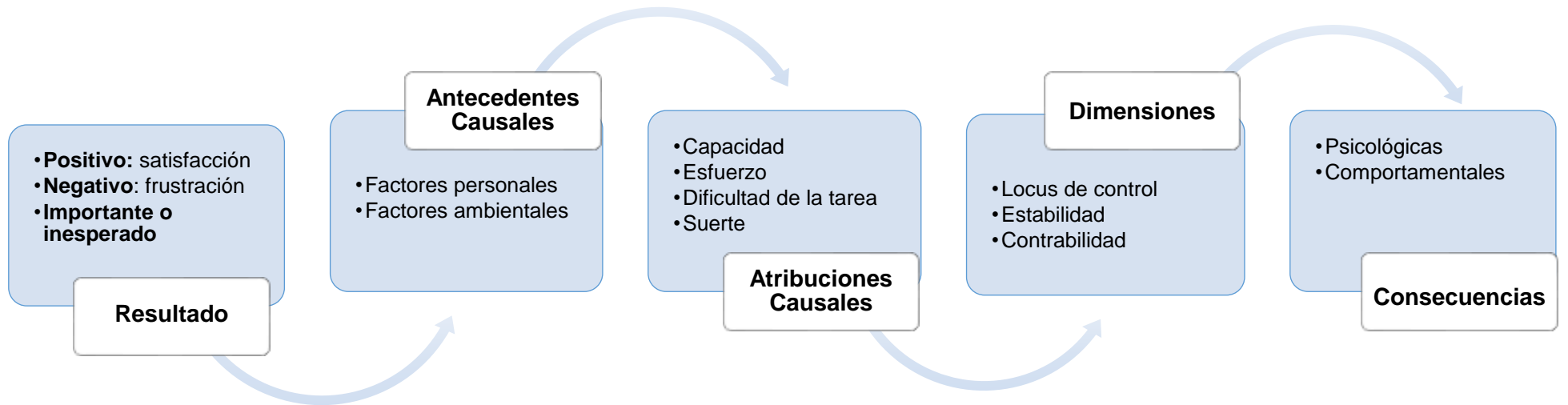


Gráfico 2 1: Esquema del proceso atribucional de la conducta académica.

Fuente: Weiner (1986).

Elaboración propia, 2016.

En referencia al esquema anterior, Weiner (1972) propone una secuencia motivacional integrada por los siguientes elementos: resultados, antecedentes, atribuciones causales, dimensiones y consecuencias psicológicas y comportamentales, los cuales intentan explicar la conducta de éxito y fracaso en los estudiantes. Esta inicia con *un resultado conductual* positivo (éxito) o negativo (fracaso) que origina emociones primarias consecuentes. Si el resultado es positivo (calificación alta) la reacción afectiva consecuente es la satisfacción y por consiguiente el placer, mientras que si es negativo (reprobar una materia) genera frustración y tristeza (Pintrich & Schunk, 2006). Cabe destacar que si el resultado es inesperado o importante, como por ejemplo: un estudiante con un historial académico de calificaciones altas que de repente suspende una materia, este suceso activará mayor interés en él para la búsqueda de su causa.

A partir de ello, el individuo iniciará un proceso atribucional para indagar las razones de tal resultado, en donde recoge información a través de factores personales y ambientales, que son denominados dentro de la teoría como *antecedentes causales o atribucionales* (Méndez, 2012). Las causas identificadas por el individuo para explicar dicho resultado, pueden ser o no ser concordantes con las reales, puesto que al ser experiencias de carácter subjetivo dependerán de la percepción del sujeto. En este sentido, Weiner (1972) señala que la teoría enfatiza la construcción que cada individuo hace de su realidad objetiva, dado que a partir de ella se producen consecuencias psicológicas y conductuales.

Posteriormente, el sujeto determinará la causa más probable del resultado, siendo entre las más frecuentes: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte (Nuñez,

2009). No obstante, la importancia radica en que dichas causas presentan propiedades y características propias, que se enmarcan dentro de tres dimensiones: locus de control, contrabilidad y estabilidad.

- ***Dimensión de “Locus de control”:*** se refiere al lugar donde el individuo situará la causa, pueden ser atribuidas a factores internos o externos (Marín & Martínez, 2012). Consecuentemente son internos cuando se desprenden del propio sujeto y externos cuando las causas se encuentran fuera del control del individuo, por tanto corresponden a factores ambientales. Según Iglesias (2011), las atribuciones como habilidad y esfuerzo se desprenden de un locus de control interno, mientras que la dificultad de la tarea y la suerte son atribuidas a un locus de control externo.
- ***Dimensión de Contrabilidad:*** es el grado de control que tiene el individuo frente a la causa establecida (Rodríguez, 1996). Existiendo dos tipos de causas: controlables e incontrolables.
- ***Dimensión de Estabilidad:*** Según Bertoglia (2005) esta dimensión categoriza a las causas según su duración, estas pueden ser un factor estable, fijo y permanente en el tiempo o un factor inestable, variable y flexible que puede cambiar dependiendo de las circunstancias (temporal).

En la siguiente tabla, se resume la localización de las atribuciones causales más significativas en el ámbito académico: capacidad, dificultad de la tarea, esfuerzo y suerte. Cabe destacar, que cada atribución causal incorpora características de las tres dimensiones.

Tabla 2.3.
Localización de las principales atribuciones causales de éxito y fracaso académico

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interna	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Contrabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Fuente: Obando (2009).

La importancia de las dimensiones causales según Weiner (1987) radica en su relación con las consecuencias psicológicas, afectos consecuentes y expectativas futuras que se desarrollan en el sujeto. En la siguiente tabla 2.4. se sintetizan las principales causas atribucionales en el contexto educativo, se describen sus reacciones afectivas y su relación con las dimensiones de locus de control, contrabilidad y estabilidad.

Tabla 2.4.
Reacciones afectivas de las atribuciones causales

Dimensión de la atribución causal	Atribución Causal	Reacciones afectivas	
		Situación de éxito	Situación de fracaso
-Causa interna, estable e incontrolable	Capacidad	Sentimientos de competencia, confianza en sí mismo, orgullo, satisfacción, altas expectativas de éxito futuro y ausencia de responsabilidad ante el éxito.	Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en sí mismo, bajas expectativas de éxito futuro y ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
-Causa interna, inestable y controlable	Interés y esfuerzo	Sentimiento de orgullo, satisfacción, responsabilidad ante el éxito y sentimientos de control.	Culpabilidad, responsabilidad ante el fracaso, sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro.
-Causa externa, estable e incontrolable	Suerte	Sentimientos de sorpresa y ausencia de responsabilidad ante el éxito	Sentimientos de sorpresa y ausencia de responsabilidad ante el fracaso
-Causa externa, estable e incontrolable	Dificultad de la tarea	Gratitud, sorpresa, ausencia de responsabilidad ante el éxito	Enfado, ira, ausencia de responsabilidad ante el fracaso
-Causas controladas (Profesor, pares, etc)	Factores externos	Gratitud	Enfado, ira y cólera

Fuente: Gonzales & Nuñez (2002).

Así pues, evidencia empírica sugiere que la *dimensión “locus de control”* se relaciona con los sentimientos de valía (autoestima), confianza y competencia del individuo. En ese sentido, Según Gutiérrez (2013) cuando el resultado es positivo (éxito), las atribuciones internas generan orgullo, autoestima y autoconcepto mientras que en el

caso del fracaso se produce el efecto contrario, el autoconcepto disminuye y ocasiona culpa, vergüenza y frustración.

Por otro lado, Torres (2011) añade que la *dimensión de estabilidad* se encuentra relacionada con los afectos de optimismo y desesperanza, se estima que un fracaso derivado de causas estables (capacidad, suerte, dificultad de la tarea) provoca sentimientos de desesperanza, puesto que el individuo percibe que sus esfuerzos no modifican los resultados. En investigaciones previas Manssero y Vásquez (1995), establecieron asociaciones entre la indefensión adquirida³, los síntomas depresivos, la desesperanza y las atribuciones causales de fracaso con locus de control interno y de carácter estable.

Adicionalmente, Schunk y Zimmerman (2004) señalan que la *dimensión de contrabilidad* se encuentra asociado a las emociones de vergüenza y culpa, ligados a la responsabilidad personal de los acontecimientos. Así pues, cuando una causa es controlable el individuo percibe mayor responsabilidad ante el resultado, que frente a una causa incontrolable. Como por ejemplo, la falta esfuerzo ante un fracaso generará en el individuo culpa, arrepentimiento y remordimiento puesto que es una causa controlable y está bajo su responsabilidad.

³ Indefensión aprendida: expectativa basada en experiencias previas de falta de control, de que todos los esfuerzos conducirán inevitablemente al fracaso en una actividad determinada (Woolfolk, 2006)

Paralelamente, un estudio realizado por Weiner (2000) determina que las reacciones emocionales y conductuales de los docentes están íntimamente vinculadas con la dimensión de contrabilidad. Es así, que al percibir causas incontrolables en los estudiantes de bajo rendimiento académico, las emociones consecuentes son pena y compasión al no ser culpables de su fracaso y es más frecuente que se ofrezca apoyo y ayuda en la materia. Por el contrario, en el caso del bajo rendimiento ligado a causas controlables, el docente experimentará reacciones emocionales y conductuales negativas. Por ejemplo, si un estudiante falta a un examen a causa de una enfermedad (incontrolable) el docente sentirá pena y compasión y es probable que lo aplace, no obstante si falta a causa de una fiesta (controlable) la reacción inmediata del docente será suspenderlo.

2.3.3.3. Motivación al logro en los contextos educativos

En términos generales, se afirma que la motivación al logro es una fuerza interna que provoca cambios en la vida general. Particularmente, en el ámbito académico presenta un rol preponderante, ya que “determina la forma en que un estudiante se involucra en las actividades y el valor que les concede” (Flores & Gómez, 2010). Es así, que su propósito dentro del contexto educativo es incentivar el interés por el aprendizaje y el esfuerzo por cumplir las tareas con eficacia y eficiencia. Además, Rodríguez señala que es “el incentivo adecuado para seguir aprendiendo, es una disposición mental preparativa del sujeto para realizar cierta actividad con disposición y diligencia” (2015).

En los últimos años, por el contrario diversas investigaciones han contemplado a la falta de motivación al logro como una de las causas principales para la deserción y el fracaso escolar, puesto que su ausencia o bajos niveles provoca: una falta de interés en el aprendizaje, un rol pasivo del estudiante dentro del aula de clases y el incumplimiento de tareas. (Linares, 2011). Es por ello, que la motivación al logro se ha configurado como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su efecto está reflejado en el rendimiento académico.

2.4. La motivación al logro en el proceso enseñanza – aprendizaje y su efecto en el rendimiento académico

En los últimos años, existen varias investigaciones científicas como las realizadas por: Thornberry (2003); Yactayo (2010) y López (2013), que han intentado establecer una correlación entre las variables de estudio. Dentro del contexto académico, De la fuente (2002) señala que la motivación al logro es una variable con gran relevancia teórica, puesto que está íntimamente vinculada en el proceso de aprendizaje y su impacto se refleja en el rendimiento académico.

Autores como Nuñez y Quispe (2016) y Regalado (2015) coinciden que diversos factores inciden en el rendimiento académico y ponderar su importancia ha generado múltiples conflictos, sin embargo la literatura científica ha considerado que entre los más significativos se destaca la motivación al logro.

Así lo recalca, en su investigación Cruz (2004) donde estima una correlación media positiva entre estas dos variables; concluyendo así que una elevada motivación de logro conlleva a un alto rendimiento académico. Dichos resultados, concuerdan con el estudio desarrollado por Colmenares y Delgado (2008), donde la asociación entre las variables se justifica teóricamente, dado que los individuos con un nivel alto de motivación al logro presentan un patrón conductual de persistencia en tareas escolares y búsqueda constante del éxito, que consecuentemente genera un rendimiento académico eficaz. Es así que, con los aportes teóricos anteriormente citados; se presume que las variables de estudio tienen una estrecha relación.

2.5 Aproximaciones conceptuales acerca del aprendizaje

En los últimos años, el aprendizaje se ha configurado como un término complejo y casi polisémico dado que no existe un concepto cerrado o preciso para definirlo, así Morris y Maisto (2000) señalan que es un “proceso en que la experiencia o la práctica pueden producir un cambio relativamente permanente en la conducta o el potencial de la misma” a través de la introyección de nueva información, conocimientos científicos y valores.

Particularmente, en el ámbito educativo el aprendizaje presenta 3 elementos fundamentales: la teoría, las tareas y acciones del estudiante y del docente, factores que intervienen activamente en el proceso (Chandi & Osorio, 2015). En ese sentido, el aprendizaje no se limita únicamente a la transmisión de información sino que se configura como un proceso interactivo entre el docente, el estudiante y el contexto, por tanto está íntimamente relacionado con la enseñanza.

2.5.3 El proceso enseñanza – aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje son elementos constitutivos de un proceso bilateral de interacción continua, que se basa en la transmisión e integración de conocimientos para desarrollar capacidades que le permitan al sujeto afrontar y resolver conflictos. El primer término, la enseñanza según Domenéch (1999) es un proceso mediante el cual el docente transfiere una serie de conocimientos al estudiante.

Mientras que, Marzano y Pickering (2005) definen al aprendizaje como un proceso que se caracteriza por la adquisición e introyección de nueva información para la construcción del conocimiento en el sujeto. Así pues, el aprendizaje involucra procesos lógicos como: deducción, inducción, análisis y síntesis. El resultado de este proceso es evaluado a través del rendimiento académico, que representa las aptitudes del individuo en diversas asignaturas mediante una calificación académica.

2.5.4 Conceptualizaciones generales sobre el rendimiento académico universitario

El rendimiento académico se caracteriza por ser un término complejo y multidimensional que presenta diferentes matices para su conceptualización dentro del contexto educativo. En un primer enfoque, Vargas (2012) lo define como “un valor atribuido al logro de un estudiante en las tareas académicas” (p.46) representado mediante una calificación general la cual exhibe rangos de aprobación (Tonconi, 2010), que usualmente demuestran el conocimiento adquirido en un área específica.

En un segundo enfoque, Ortega (2006) aborda al rendimiento académico desde una perspectiva cualitativa, en donde prioriza el nivel de aprendizaje obtenido por el estudiante el cual le permita desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para conseguir los objetivos institucionales.

Finalmente, un tercer enfoque sintetiza las conceptualizaciones anteriores y define al rendimiento académico como un indicador cualitativo al estimar de manera subjetiva los resultados del proceso enseñanza - aprendizaje y cuantitativamente al considerar las calificaciones otorgadas en un área o materia (Montes & Lerner, 2011). Una vez, definido el rendimiento académico es importante describir los factores que inciden en él.

2.5.4.1. Factores que inciden en el rendimiento académico universitario.

El rendimiento académico según De la Orden (2003) no depende únicamente de un elemento aislado, sino que es producto de la interacción entre diversos factores como: indicadores personales, familiares, sociales e institucionales, que se describen en la siguiente tabla 2.5.

Tabla 2.5.
Factores determinantes en el rendimiento académico

	-Motivación
Factores Personales	-Auto concepto académico -Inteligencia -Bienestar psicológico
Factores Familiares y Sociales	-Diferencias sociales -Entorno familiar -Contexto socioeconómico
Factores Institucionales	-Complejidad de los estudios -Ambiente estudiantil -Condiciones Institucionales

Fuente: Garbanzo (2007).

El rendimiento académico es un concepto multicausal, en el cual convergen distintos factores. Las investigaciones afirman que los factores personales, tales como: la motivación, el autoconcepto, la inteligencia y el bienestar psicológico, son los que producen mayor impacto en el rendimiento académico (Jiménez, 2000; Cabrera & Sánchez 2008). Particularmente, la motivación es uno de los principales factores a los que se recurre para intentar explicar el desempeño de los estudiantes, es así que investigaciones como las realizadas por Celorrio (1999), Hidalgo (1987) y García (1985) señalan el aprendizaje es un proceso motivacional, donde el estudiante moviliza su energía con el fin de obtener nuevos conocimientos. Por tanto, según Fuentes (2004) los estudiantes con un alto nivel de motivación al logro presentan mayor interés frente el proceso de aprendizaje y asumen tareas académicas que implican un estándar de excelencia, de esta manera alcanzan un alto rendimiento, sin embargo los estudiantes que reflejan un nivel bajo de motivación al logro no demuestran ningún interés por aprender, lo que repercute en su rendimiento académico.

Por su parte, Celorrio (1999) señala que los estudios sociológicos se relacionan con los aspectos del contexto socioeconómico y el entorno familiar, que comprenden la posición laboral y nivel de estudios de los padres, la dinámica familiar, los límites y roles, puesto que la familia ejerce un papel fundamental en el desarrollo del individuo e influye directamente en su vida académica. Adicionalmente, Castro (2008) menciona que los estudios de índole institucional hacen hincapié en como el ambiente estudiantil y las condiciones institucionales influyen en el rendimiento académico.

2.5.4.2. Evaluación del rendimiento académico

La evaluación del rendimiento académico es una política obligatoria dentro de las instituciones de educación, que tiene el propósito de constatar el progreso alcanzado y la calidad del aprendizaje de un estudiante. Dicha evaluación, según Guzmán (2012) puede darse a partir de la ponderación de una calificación que se rige en función de criterios de excelente, bueno, regular. Así pues, las calificaciones regularmente son considerados criterios sociales y legales que evalúan cuantitativamente el rendimiento académico (Guilly, 1978) y que determinan el desempeño del estudiante en un materia o área específica.

2.5.4.3. Tipos de rendimiento académico

El rendimiento académico, como un juicio evaluativo del conocimiento adquirido en el ámbito académico, presenta dos dimensiones: el rendimiento individual y el rendimiento social.

a) Rendimiento individual

El rendimiento individual es la capacidad del individuo para adquirir conocimientos, aptitudes y destrezas, que dependen del desarrollo cognoscitivo del sujeto. Estos aspectos, se sustentan en los hábitos de exploración a través de diferentes experiencias de vida y rasgos de personalidad (Ayo, 2015). El rendimiento individual se deriva en: el rendimiento general y rendimiento específico.

- ***Rendimiento general:***

El rendimiento general, se manifiesta a través de las calificaciones generales que exhibe un estudiante como representación del proceso de enseñanza – aprendizaje. (Figuroa, 2004). Dichas calificaciones evalúan el conocimiento en un área y están ligadas a factores intelectuales y hábitos de estudio.

- ***Rendimiento específico:***

El rendimiento específico, se caracteriza por representar las habilidades sociales adquiridas por el estudiante para la resolución de conflictos a nivel personal, familiar y profesional (Domínguez, 2013). Es por ello, que este tipo de rendimiento está íntimamente relacionado con los aspectos afectivos del sujeto.

b) Rendimiento social

El rendimiento social, considera que la educación no solo produce una transformación a nivel individual, sino que su influencia desarrolla un cambio a nivel social (Figuroa, 2004). A partir de esta concepción, los factores de influencia social son: la extensión geográfica de la educación y campo demográfico (número de personas que acceden a una institución educativa).

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Metodología de la Investigación

3.1.1 Paradigma y tipo de investigativo

La investigación se desarrolla dentro del paradigma descriptivo, el cual consiste en indagar las características de un fenómeno, teniendo como objetivo fundamental identificar la relación entre las variables de estudio, con la finalidad de extraer generalizaciones significativas que contribuyan a la producción de conocimientos nuevos. Paralelamente, es de tipo correlacional dado que se fundamentó en las relaciones entre la variable independiente (motivación al logro) y la variable dependiente (rendimiento académico). Finalmente, el corte es transversal ya que se aplicó reactivos psicológicos para evaluar la motivación al logro en un solo periodo de tiempo y espacio.

Es un estudio con un diseño no experimental, ya se analiza el fenómeno en su contexto natural, sin que el investigador manipule las variables (Toro & Parra, 2006). Por lo tanto, se estudia una situación real que sucedió previamente, sin que el investigador tenga un control sobre ella.

3.1.2 Alcance y enfoque de la investigación

El alcance de la investigación es asociativo, donde las variables de estudio presentan una relación funcional entre sí, pero no precisamente de forma causal (Borja, 2015). Es así, que los antecedentes investigativos fundamentan una relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico, sin embargo no existe certeza de que una variable sea la causa de la otra. Es por ello, que el presente estudio se inscribe dentro este paradigma.

El enfoque es cuantitativo, ya que se obtuvieron datos cuantificables de las variables a través de la aplicación de reactivos psicológicos y las calificaciones finales del semestre Septiembre 2015- Enero 2016. Los resultados obtenidos se analizaron por métodos estadísticos para determinar el comportamiento de los participantes. También es cualitativo, ya que se realizó una interpretación de los resultados para comprender a totalidad el fenómeno de estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) que supone resolver las interrogantes planteadas.

Las modalidades que se utilizaron en la presente investigación son:

- **De recopilación bibliográfica:** El presente estudio utilizó libros, páginas electrónicas, artículos de revistas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), que permitieron conceptualizar científicamente la motivación al logro y el rendimiento académico.

- **De trabajo de campo:** La investigación de campo es “aquella en la que el mismo objeto de estudio sirve de fuente de información al investigador, el cual recoge directamente los datos de las conductas observadas” (Eyssautier, 2002. p.98) sin la manipulación de las variables.

3.1.3 Método aplicado

Esta investigación se realizó en base a un estudio descriptivo, correlacional y de corte transversal.

3.1.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas.-

- ***Observación científica:*** Es un proceso que permite recoger datos relacionados a la investigación de forma empírica a través de los sentidos, que tiene como objetivo principal extraer la información de manera directa (Othmer & Othmer, 2003).
- ***Entrevista psicológica:*** Está técnica se basa en un diálogo provocado por el investigador para recabar información relevante para cumplir con los objetivos de la investigación (Othmer & Othmer, 2003). Así pues, las preguntas están orientadas a resolver el problema planteado.

- ***Técnicas Psicométricas:*** Se utilizaron instrumentos de evaluación previamente estandarizados, que permitieron la medición de la variable independiente (MLA). La motivación al logro se evalúa mediante la Adaptación de la Escala de Atribucional de Motivación al Logro de Manssero y Vásquez (EAML – M) (Anexo 4) y la Escala de Motivación al Logro (ML2) (Anexo 5).

Instrumentos.-

- ***Ficha Socio-demográfica:*** Tiene la finalidad de recolectar información relevante de los/las participantes que influyan en las variables de estudio. La ficha incluye datos sociodemográficos como: edad, sexo, residencia y procedencia, estado civil. Igualmente, se obtuvieron datos en referencia a antecedentes académicos, tales como: problemas en el rendimiento académico, condicionamientos y factores desmotivantes. (Anexo 3)
- ***Escala Atribucional de Motivación al Logro Modificada (EAML-M):*** es una adaptación de la Escala Atribucional de Motivación al Logro, desarrollada originalmente por Manssero y Vásquez en 1998 en la Universidad de las Islas de Baleares, España. Fue adaptada por Morales y Gómez en 2009, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es un instrumento que permite medir la motivación al logro académico en estudiantes universitarios, inspirada en el modelo teórico de Weiner, en base a las atribuciones causales del desempeño académico. En efecto, explora las dimensiones: *a) interés y esfuerzo* (8 ítems),

b) interacción con profesor (5 ítems), c) tarea y capacidad (6 ítems), d) influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje (3 ítems), e) examen (4 ítems) e f) interacción colaborativa con pares (4 ítems).

La EAML-M está conformado por un total de 30 preguntas, en una escala tipo Likert del 1 a 6 puntos; el cuestionario presenta ítems con puntuaciones contrabalanceadas para evitar sesgos. El puntaje total en cada dimensión o factor representará la atribución que predomina en cada sujeto en relación al éxito y fracaso académico. En ese sentido, siendo el puntaje máximo 6 y el mínimo 1, el puntaje máximo por individuo es 180 y el mínimo es 30. En la tabla número 3.1. se detalla cada una de las dimensiones con sus indicadores:

Tabla 3.1.
Dimensiones de la escala atribucional de motivación al logro (EAML – M)

Dimensiones o Factores	Indicadores
Interés y esfuerzo	- Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella.
Interacción con profesor	- Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.
Tarea/Capacidad	- El grado de dificultad de la tarea, la capacidad percibida de sí mismo y la confianza para desarrollarla, la persistencia en concluir la misma
Exámen	- Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura
Interacción con pares	- Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño en la asignatura.

Fuente: Reggiani (2013)

La estimación de la confiabilidad y validez del constructo es de $0,9026$, lo que permite la aplicación de la escala para la medición de la motivación al logro desde una perspectiva atribucional en estudiantes universitarios (Morales & Gómez, 2009).

-Escala de Motivación al Logro (ML-2): es cuestionario autoadministrado creado por Pedro Morales en 2006 en la Pontificia Universidad de Comillas, España. Consta de 16 preguntas que se encuentran redactadas en forma de aceptación de riesgos, cuyas respuestas están distribuidas en rangos de frecuencia: *bastante*, *mucho*, *poco* y *nada*, donde el estudiante responde según su autopercepción y grado de identificación. En la tabla número 3.2., se presenta de forma detallada cada una de las dimensiones con sus indicadores:

Tabla 3.2.
Dimensiones de la escala de motivación al logro (ML2)

Dimensiones o Factores	Indicador
Aspiraciones	- Refleja el grado de competitividad o valoración por el éxito
Organización y métodos de trabajo	- Determina la capacidad de un individuo de organizar y planificar a futuro actividades para el logro de una meta
Constancia de trabajo	- Refleja la perseverancia demostrada por el individuo en el proceso de logro de los objetivos

Fuente: Morales (2006)

La estimación de la confiabilidad y validez del constructo es de $0,77$, lo que permite la aplicación de la escala para la medición de la motivación al logro en estudiantes universitarios (Morales, 2006).

- **Ficha de registro de rendimiento académico:** El rendimiento académico se evaluó mediante los registros de calificaciones del promedio semestral del periodo Septiembre 2015 - Enero 2016, que presenta los siguientes indicadores de acuerdo a la PUCESA. (ver tabla 3.3.)

Tabla 3.3.
Indicadores del rendimiento académico

Indicador	Puntaje
-Excelencia académica	50 – 45 puntos
-Desempeño satisfactorio	44 – 35 puntos
-Condicionamiento académico	34 – 30 puntos
-Reprobados	29– 0 puntos

3.1.5 Población y Muestra

La población de interés para la presente investigación estuvo conformada por los/las estudiantes legalmente matriculados en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, que cursan entre el segundo y décimo semestre de las carreras de Psicología Clínica y Organizacional en el periodo académico Marzo – Julio 2016, con un número total de casos de interés que bordea los 356.

Puesto que, para la realización de la investigación es necesario una evaluación psicológica se dificulta la posibilidad de realizar una aplicación al total de casos de interés, por lo que se requirió de una muestra representativa para la comprobación de la hipótesis que consta de aproximadamente 186 estudiantes de la Escuela de

Psicología de la PUCESA. Para una adecuada inferencia estadística de los resultados se recurrió a la estimación de confiabilidad del 95%, un cálculo de probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia del 50% y un margen de error de 5%. Las unidades muestrales han sido seleccionadas a través del método de muestreo no probabilístico con criterios de inclusión por voluntariado, sin discriminación de etnia, estado civil, edad o estrato socio-económico.

3.1.6 Procedimiento Metodológico

Para la presente investigación, en primera instancia se realizó la fundamentación teórica de las variables de estudio, siendo la información recopilada, analizada y sintetizada. Posterior a ello, se seleccionó los reactivos psicológicos para evaluar la variable correspondiente a la motivación al logro, dado que el rendimiento académico fue analizado en base a las calificaciones finales de cada participante (semestre Septiembre 2015 – Enero 2016).

Para verificar la confiabilidad de los instrumentos: Escala Atribucional de Motivación al Logro Modificada (EAML-M) y Escala de Motivación al Logro (ML2), se elaboró y aplicó una prueba piloto a un total de 17 estudiantes pertenecientes a la Escuela de Psicología de PUCESA de distintos semestre de la carrera de Psicología Clínica y Organizacional, dando como resultado en la prueba EAML – M un Alfa de Cronbach (α) de .87 y en la prueba ML2 un Alfa de Cronbach (α) de .78, que determina un nivel adecuado de consistencia interna y validez.

La selección de la muestra se realizó a través del método de muestreo no probabilístico con criterios de inclusión por voluntariado. Posteriormente se contactó con los estudiantes personalmente, donde se informó sobre el tema de investigación, los objetivos y se solicitó su participación dentro del estudio.

La recolección de datos se efectuó mediante la aplicación de una ficha sociodemográfica e instrumentos seleccionados previamente, los mismos que fueron aplicados a un total de 186 estudiantes de la Escuela de Psicología en el periodo Marzo – Julio 2016. Paralelamente cada uno de los participantes firmó una carta de consentimiento (anexo 2), en el cual aceptan su participación en la presente investigación y la utilización anónima de los datos obtenidos.

Los resultados fueron tabulados y analizados a través del programa SPSS versión 20, con el cual se realizó una interpretación de los datos. Posterior a ello, se estableció la comprobación de la hipótesis y las respectivas conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se diseñó un modelo explicativo.

3.1.7 Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo utilizando frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas (datos sociodemográficos) y la media (M) y desviación estándar (Ds) para las variables cuantitativas. La comparación de las puntuaciones de motivación al logro entre los grupos, se realizó mediante la prueba de contraste t de

student (t), la presencia de diferencias estadísticamente significativas se consideraran cuando la significancia se encuentre por debajo del 5% ($p < .05$).

La validez y consistencia interna de los instrumentos de evaluación se obtuvieron a través del Alpha de Cronbach (α). Las puntuaciones que dan muestra de una consistencia elevada son consideradas cuando el valor Alpha se encuentra por encima del 80% ($\alpha \geq .8$).

En el análisis de relación entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación producto-momento Pearson (r) para determinar el nivel de correlación entre las variables de estudio. Se consideran correlaciones en distintos niveles a partir de puntajes de $r = .2$ (bajo); $r = .5$ (moderado) y $r = .7$ (alto). Los análisis estadísticos se realizaron a través del software SPSS versión 20.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis de datos socio–demográficos de los participantes

La presente investigación se realiza con una muestra no probabilística por criterios de inclusión constituida por 186 estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA que pertenecen al periodo académico Marzo – Julio 2016, de los cuales 115 (61.8%) estudiantes corresponden a Psicología Clínica y 71 (38.2%) estudiantes a Psicología Organizacional, se debe considerar que estos valores son concordantes con la distribución global de los alumnos.

Las variables analizadas para propósitos de la investigación fueron: a) edad, b) sexo, c) estado civil, d) antecedentes académicos y e) familiares. Estas características sociodemográficas permiten cumplir con los objetivos propuestos en el presente estudio.

Con respecto a la variable cuantitativa de edad se utilizó la media aritmética (M) y la desviación estándar (Ds), mientras que para las variables cualitativas de: sexo y estado civil los resultados se expresan en función de frecuencias (f) y la representación porcentual (%) (ver tabla 4.1).

Tabla 4.1.
Análisis descriptivo de las características socio-demográficas

<i>Variables</i>	Estadísticos	
	Media	Desv. Est.
<i>Edad</i>	20.82	1.93
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Género</i>		
Masculino	35	18.8%
Femenino	151	81.2%
<i>Estado Civil</i>		
Soltero/a	176	94.6%
Casado/a	8	4.3%
Divorciado/a	1	0.5%
Unión Libre	1	0.5%

Nota: 186 observaciones.

En lo referente a la edad, los participantes de la presente investigación mostraron una edad mínima de 18 años y máxima de 31 años, una media aritmética de $M= 20.82$ años y una desviación estándar de $Ds= 1.93$, lo que revela que la población está constituida por adultos jóvenes y corresponde a edades adecuadas para realizar estudios universitarios.

En el caso de la distribución por género, se encontró que el 81.2% de los participantes pertenecen al sexo femenino y el 18.8% al sexo masculino, asimismo estos valores corresponden de manera similar a la distribución general de la población en relación al sexo (ver gráfico 4.1).

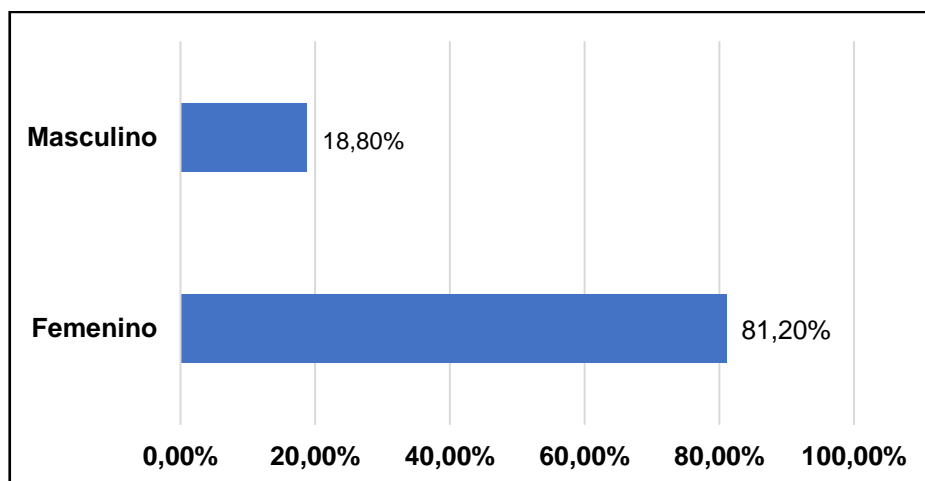


Gráfico 4.1. Distribución de los participantes de acuerdo al género

Dichos resultados revelan una marcada predominancia del sexo femenino, Maruani (2002) señala que la orientación de las mujeres por carreras de carácter social se encuentra relacionada directamente con el mayor desarrollo de habilidades como: la intuición, el lenguaje y la escucha empática lo que origina una facilidad para resolver problemas de tipo emocional. Paralelamente, Gilligan (como se citó en Papalia, 2001) menciona que las primeras etapas del desarrollo moral de la mujer en la adultez temprana están asociadas a características de interés social y ayuda a los demás, lo que también influye en la elección de estas carreras universitarias.

Con respecto al estado civil, se determina que el 94.6% de los participantes se encuentran solteros; el 4.3% están casados y apenas el 0.5% se encuentran en unión libre y divorciados (ver gráfico 4.2).

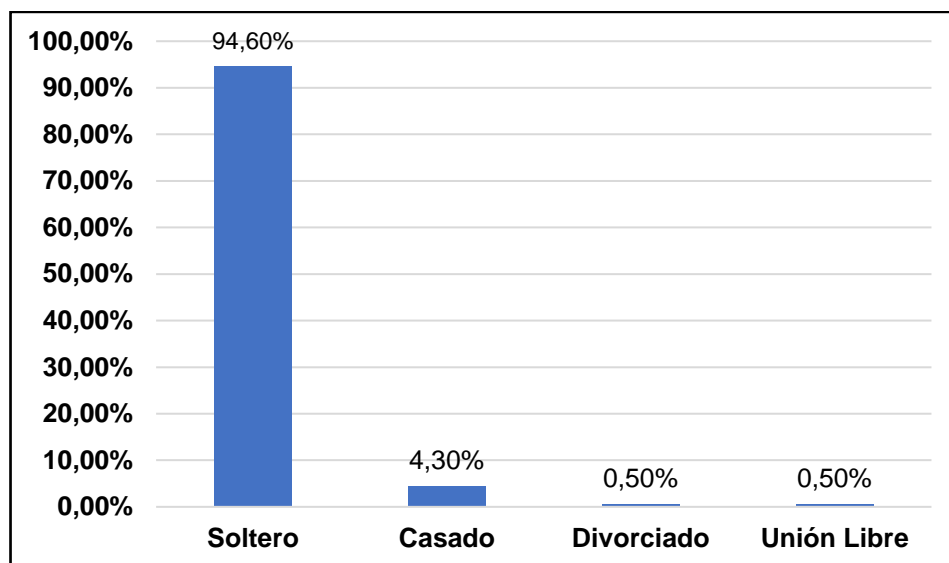


Gráfico 4.2. Distribución de los participantes de acuerdo al estado civil

En la gráfica 4.2 se muestra una incidencia del estado civil soltero, fenómeno que se explica dado que la edad promedio del matrimonio en el Ecuador corresponde a 31 y 28 años en hombres y mujeres respectivamente (El Comercio, 2016) y la edad promedio de la población participante corresponde a 20.82 años. Asimismo, Papalia, Wendkos y Duskin (2005) señala que los intereses en la adultez temprana se centran en la formación académica y posterior a ello, a la formación de una familia.

4.1.1. Análisis de las variables familiares

En el análisis socio – demográfico de los participantes en torno a las variables familiares, se consideraron las características: organización familiar, procedencia y residencia y situación económica. Los datos se muestran mediante frecuencias (f) y porcentajes (%) (ver tabla 4.2)

Tabla 4.2.
Análisis descriptivo de las variables familiares

<i>Variables</i>	<i>Estadísticos</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentajes</i>
<i>Organización Familiar</i>		
Familia Nuclear	111	59.7%
Familia Nuclear Monoparental	26	14%
Familia Extensa	27	14.5%
Otros	22	11.82%
<i>Procedencia y Residencia</i>		
Natal y de Estudio	107	57.5%
Residencia y de Estudio	40	21.5%
Estudio	39	21%
<i>Situación Económica</i>		
Mala	1	0.5%
Regular	34	18.3%
Buena	147	79%
Muy Buena	4	2.2%

Nota: 186 observaciones

En referencia a la variable organización familiar, el 59.7% de la población participante proviene de una familia nuclear, el 14.5% procede de una familia extensa, el 14% pertenece a una familia nuclear monoparental y finalmente el 11.82% proviene de otro grupo de convivencia familiar (familia ampliada y solos) (ver gráfico 4.3)

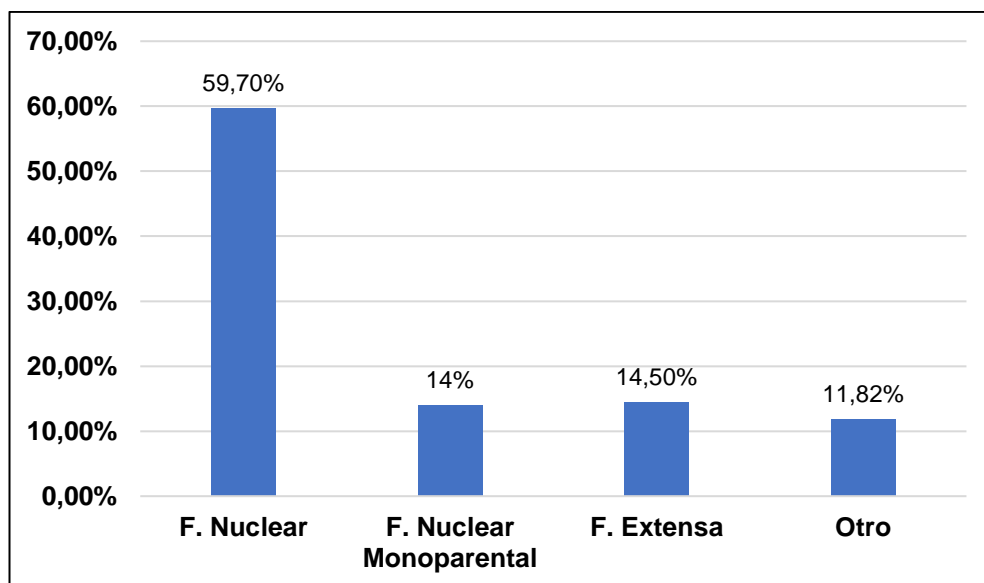


Gráfico 4.3. *Distribución de los participantes de acuerdo a la organización familiar*

Con respecto al gráfico anterior se revela una marcada predominancia de la familia nuclear, estos datos concuerdan con una investigación realizada por Cohene (2012), el cual señala que el tipo de familia preponderante en el Ecuador es aquella que está conformada básicamente por: padre, madre e hijos (familia nuclear).

Al analizar, la variable procedencia y residencia se obtuvo que el 57.5% corresponde a la categoría natal y estudio, el 21.5% pertenece al grupo de residencia y estudio y el 21% de los participantes corresponde únicamente de estudio (ver gráfico 4.4)

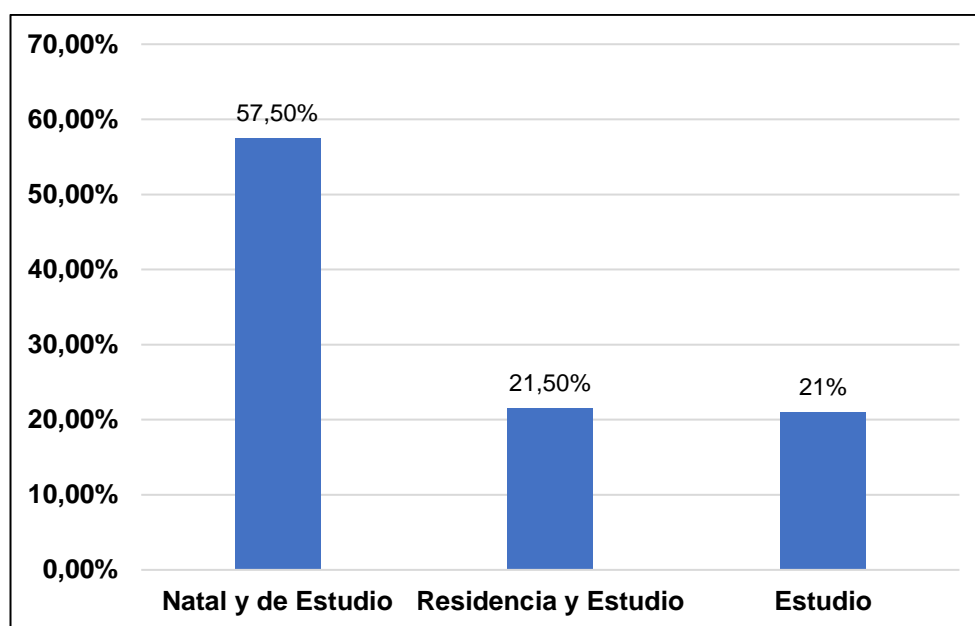


Gráfico 4.4. Distribución de los participantes de acuerdo a procedencia y residencia

En referencia al gráfico 4.4 se evidencia una mayor incidencia del indicador natal y estudio, seguido por residencia y estudio, categoría a la cual corresponden estudiantes que por motivos académicos han cambiado su lugar de domicilio. Finalmente con un porcentaje inferior se encuentra la categoría estudio, que corresponde a estudiantes que viajan diariamente de provincias aledañas: Cotopaxi, Chimborazo y Pastaza con fines educativos, estos resultados concuerdan con lo reportado en la investigación de Almeida (2014) con unidades muestrales similares.

Al considerar la variable situación económica se percibe que el 79% de los estudiantes pertenecen a una buena situación económica, el 18.3% a una regular, el 2.2% a una muy buena y apenas el 0.5% corresponden a una mala situación. (ver gráfico 4.5)

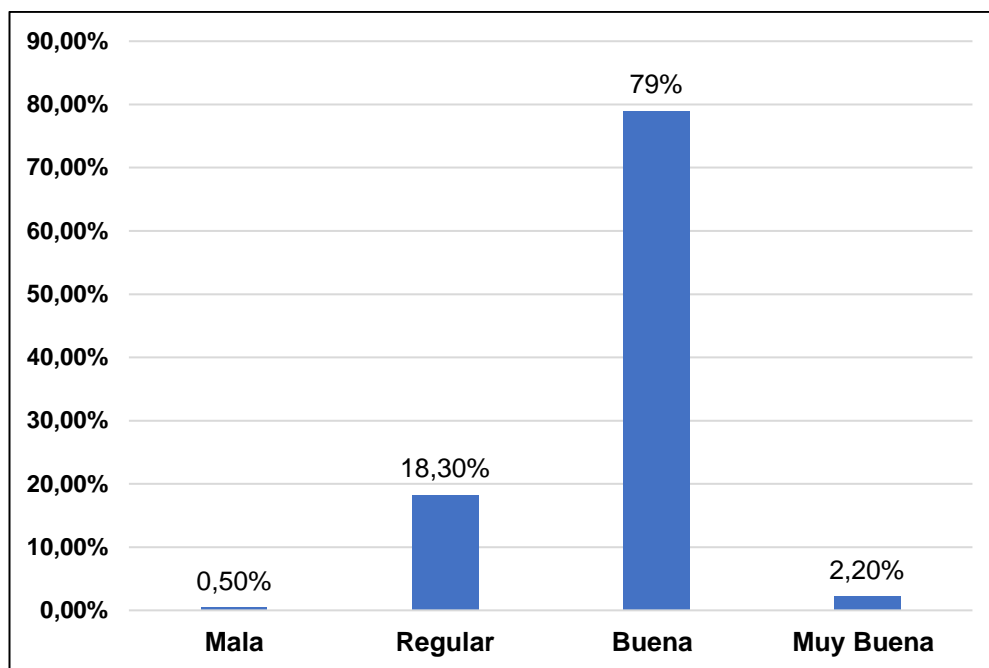


Gráfico 4.5. Distribución de los participantes de acuerdo a la situación económica

El gráfico anterior, señala que la situación económica preponderante en los participantes corresponde a un indicador bueno, resultados que coinciden con los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013) el cual señala que la provincia de Tungurahua en relación con las otras provincias del Ecuador, presenta un bajo porcentaje de pobreza con apenas el 3.3%.

4.1.2. Análisis de las variables académicas

A continuación se realiza el análisis socio - demográfico en relación a las variables académicas: condicionamiento, distribución de tiempo y factores desmotivantes, a través de los estadísticos frecuencia (f) y porcentajes (%) (ver tabla 4.3)

Tabla 4.3.
Análisis descriptivo de las variables académicas

<i>Variables</i>	<i>Estadístico</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentajes</i>
<i>Condicionamiento Académico</i>		
Si	52	28%
No	109	58.6%
En alguna ocasión	25	13.4%
<i>Actividades extracurriculares</i>		
Si	42	22.6%
No	144	77.4%
<i>Factores Desmotivantes</i>		
Plataforma Virtual	41	22%
Puntaje Mínimo de Exámenes	129	69.4%
Proyectos de Investigación	71	38.2%
Metodología de los Profesores	68	36.6%
Materias de la Carrera	12	6.5%
Vinculación	72	38.7%
Carga Horaria	64	34.4%
Pastoral	39	21%
Inglés	60	32.3%
Tutorías	10	5.4%

Nota: 186 observaciones

En cuanto al condicionamiento académico de un total de 186 participantes evaluados, el 28% señalaron que presentan entre primera y segunda condición académica, mientras que apenas el 13.4% manifiesta que en alguna ocasión sobrellevaron algún tipo de condicionamiento (ver gráfico 4.6).

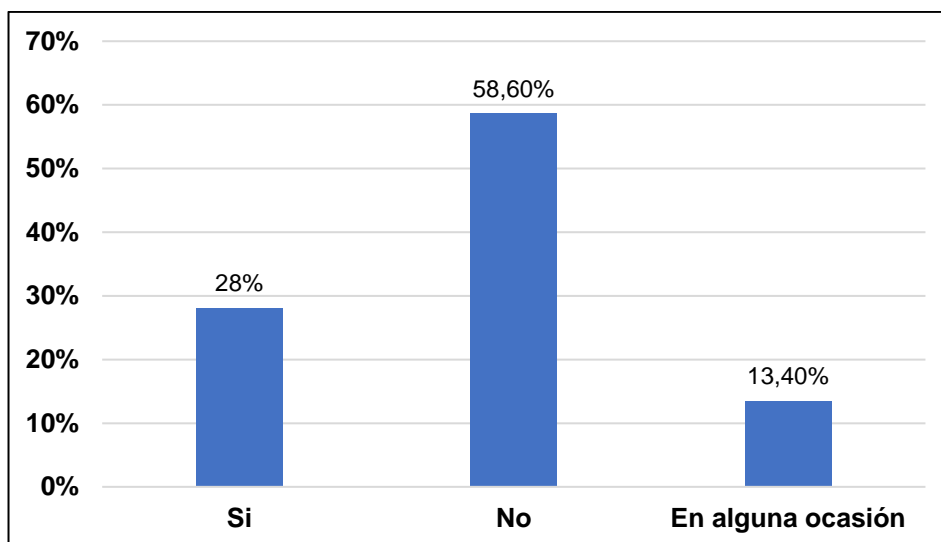


Gráfico 4 6. Distribución de los participantes de acuerdo al condicionamiento académico

Frente a la variable distribución de tiempo se estima que el 77.4% de la población dedican su tiempo únicamente al estudio, mientras que el 22.6% combinan el estudio con el trabajo (ver gráfico 4.7)

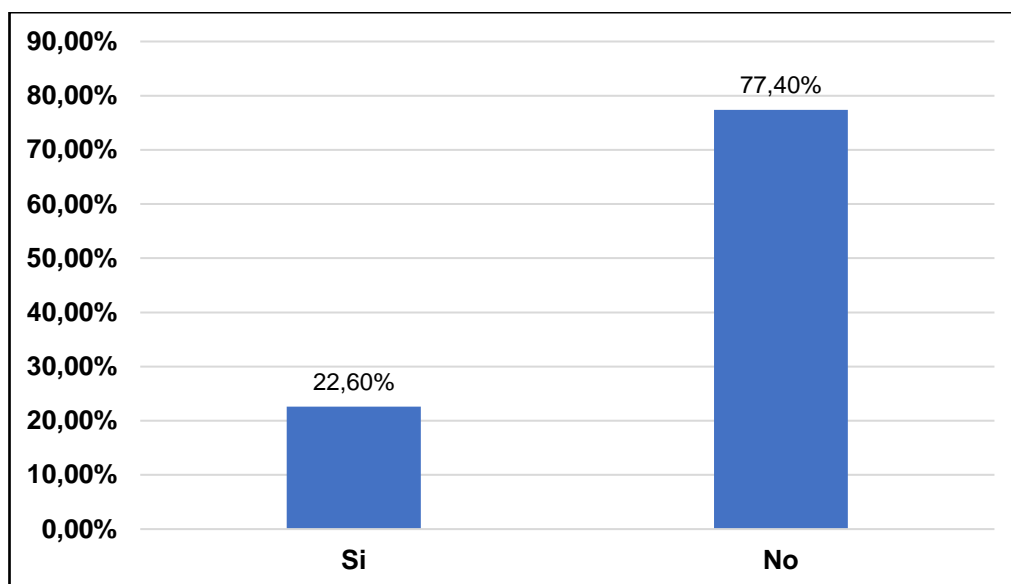


Gráfico 4.7. Distribución de los participantes de acuerdo a las actividades extracurriculares

A partir de los resultados anteriormente descritos, se determina que el mayor porcentaje de la población pertenece a estudiantes que dedican su tiempo únicamente al estudio y en menor incidencia combinan el estudio con trabajo, lo que coincide con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013) que señala que aproximadamente apenas el 40% de los estudiantes universitarios trabajan con el fin de solventar sus estudios y sus necesidades básicas.

En referencia a los factores desmotivantes, los que presentan mayor significancia estadística son los indicadores de puntaje mínimo de exámenes con el 69.4%, vinculación con el 38.7%, proyectos de investigación con el 38.2% y finalmente metodología de los profesores con el 36.6% (ver gráfico 4.8)

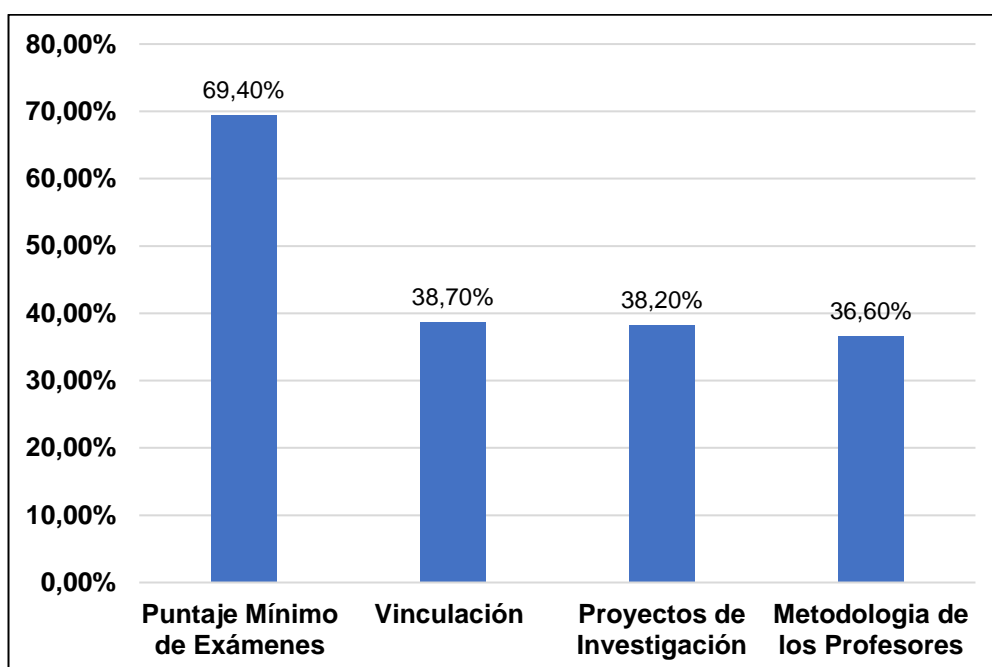


Gráfico 4.8. Distribución de los participantes de acuerdo a los factores desmotivantes

En cuanto a los resultados anteriores, se establece que el puntaje mínimo de exámenes constituye el factor desmotivante con mayor incidencia en los participantes, puesto que al ser un indicador evaluativo que determina la aprobación o repitencia de la materia, se configura como un elemento ansiógeno y aversivo. Consecutivamente, se encuentra el factor vinculación el cual consiste en el desarrollo de proyectos con la colectividad, se estima que este indicador genera una falta de motivación en los estudiantes debido a la escasa sociabilización de su interés e importancia, lo que produce apatía y desidia por la actividad. Finalmente, con un porcentaje inferior se encuentran los indicadores proyectos de investigación y metodología del profesor, siendo las características como: la improvisación, la no planificación de clases y la falta de materiales de apoyo (Pila, 2012), las que generan una falta de interés por el aprendizaje.

En la tabla 4.4 se analizan los factores desmotivantes más significativos de acuerdo a los indicadores del rendimiento académico: excelencia académica, desempeño satisfactorio y condicionamientos, en función de sus frecuencias (f) y porcentajes (%) (ver tabla 4.4)

Tabla 4.4.
Factores desmotivantes de acuerdo a los indicadores de rendimiento académico

Factores Desmotivantes	Excelencia Académica n=7		Desempeño Satisfactorio n=121		Conicionados n=58	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Plataforma Virtual	2	28.6%	27	22.3%	12	20.7%
Puntaje Mínimo de Exámenes	2	28.6%	81	66.9%	46	79.3%
Proyectos de Investigación	1	14.3%	51	42.1%	19	32.8%
Metodología de los Profesores	3	42.9%	44	36.4%	21	36.2%
Materias de la Carrera	1	14.3%	7	5.8%	4	6.9%
Vinculación	3	42.9%	52	43%	17	29.3%
Carga Horaria	4	57.1%	45	37.2%	16	27.6%
Pastoral	2	28.6%	24	19.8%	13	22.4%
Inglés	2	28.6%	40	33.1%	18	31%
Tutorías	-	-	7	5.8%	3	5.2%

Nota: 186 observaciones.

A partir de los resultados se puede determinar que la mayor parte de la muestra percibió que la carga horaria (57.10%), la metodología de los profesores (42.90%) y vinculación (42.90%) son los factores desmotivantes preponderantes de acuerdo al indicador excelencia académica. (ver gráfico 4.9)

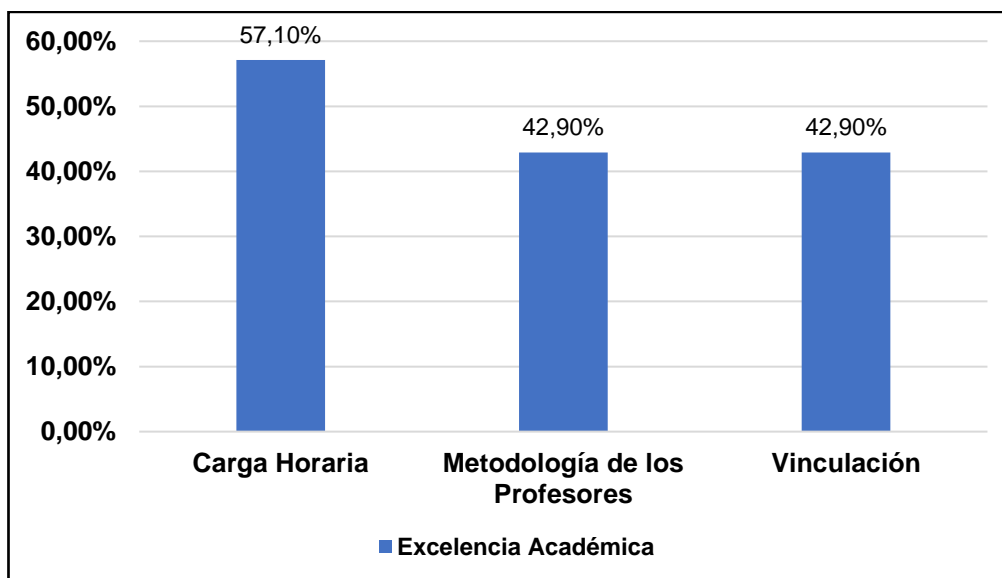


Gráfico 4.9. Factores desmotivantes de acuerdo al indicador: excelencia académica

En referencia, al indicador desempeño satisfactorio se determina que los factores con mayor incidencia son: puntaje mínimo de exámenes (66.90%), seguido de vinculación (43%) y proyectos de investigación (42.10%). (ver gráfico 4.10)

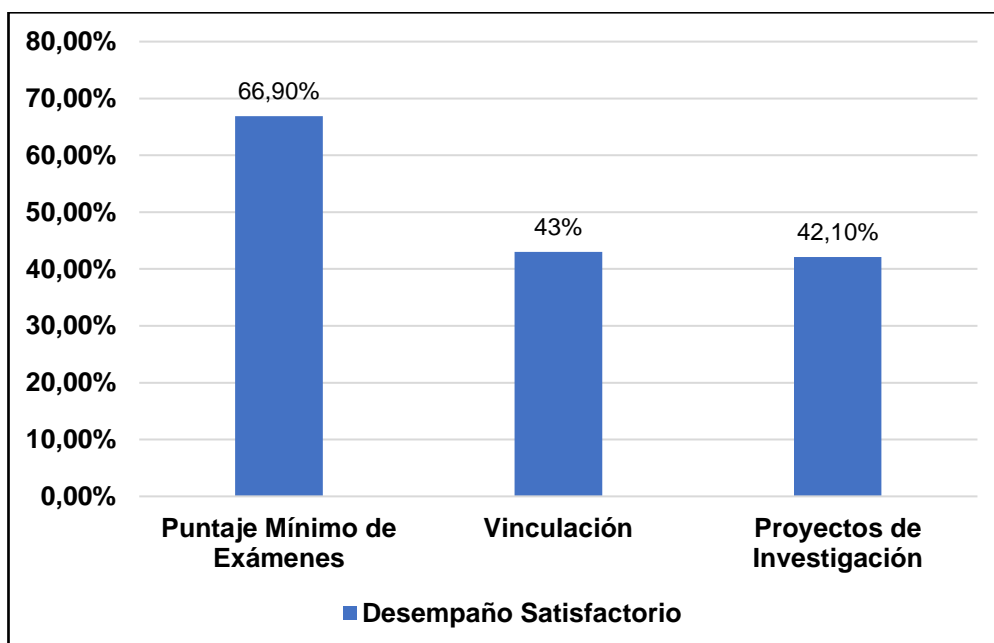


Gráfico 4.10. Factores desmotivantes de acuerdo al indicador: desempeño satisfactorio

Finalmente, en cuanto a los participantes que sobrellevan algún tipo de condicionamiento académico, se observó que los factores desmotivantes más significativos son: el puntaje mínimo de exámenes (79.30%), la metodología de los profesores (36.20%) y los proyectos de investigación (32.80%). (ver gráfico 4.11)

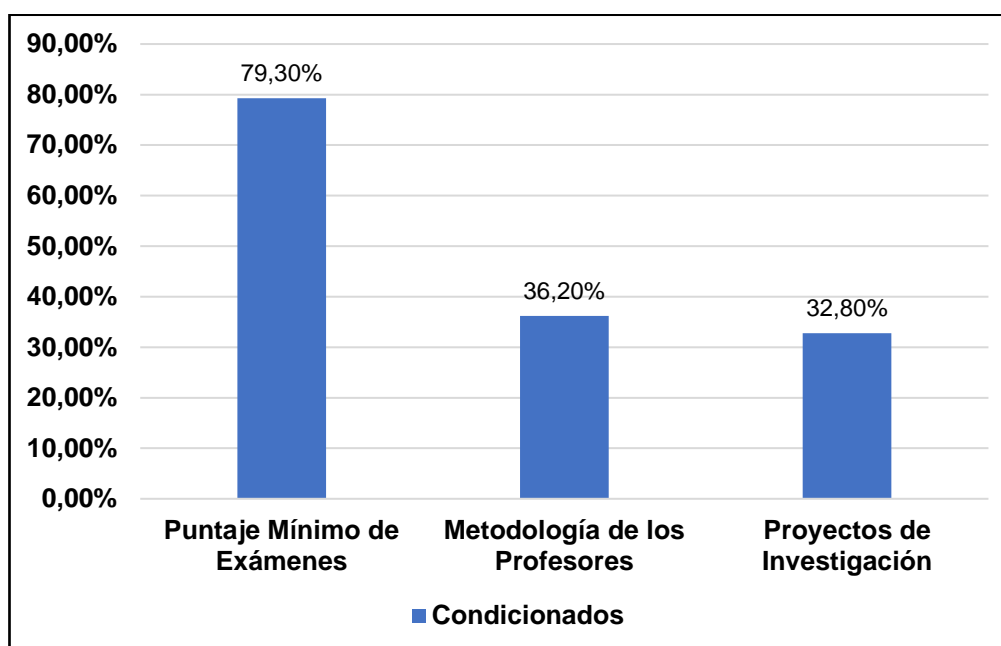


Gráfico 4.11. Factores desmotivantes de acuerdo al indicador: condicionados

4.1.3. Análisis descriptivo de los resultados de la motivación al logro referentes a la escala atribucional de motivación de logro modificada de Manssero y Vázquez (EAML – M).

La escala atribucional de motivación al logro fue diseñada en base al modelo teórico de Weiner (atribución – emoción – acción) que tiene como objetivo establecer las atribuciones causales que condicionan el éxito y el fracaso académico en estudiantes universitarios. El cuestionario fue adaptado por Morales y Gómez en el 2009.

A fin de describir cada una de las puntuaciones resultantes de la escala utilizada, se ha realizado un análisis descriptivo de sus factores: interés y esfuerzo (8 ítems) con un punto de corte de 24 puntos, interacción con profesor (5 ítems) con un punto de corte de 15, tarea y capacidad (6 ítems) con un punto de corte de 18, influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje (3 ítems) con un punto de corte de 9, exámen (4 ítems) con un punto de corte de 12 e interacción colaborativa con pares (4 ítems) con un punto de corte de 12; a través del valor mínimo (*Min*), el máximo (*Máx*), la media aritmética (*M*) y desviación típica (*Ds*) (ver tabla 4.5)

Tabla 4 5.

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del EAML – M de los participantes

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Interés y Esfuerzo	22,00	48,00	40,47	5,50
Interacción Profesor	6,00	30,00	22,21	4,53
Tarea y Capacidad	10,00	35,00	28,22	3,57
Influencia Pares	3,00	18,00	9,93	3,91
Exámen	6,00	24,00	16,53	3,00
Interacción Pares	5,00	24,00	16,12	3,57

Nota: 186 observaciones

En cuanto al análisis descriptivo, en el factor interés y esfuerzo se muestra un valor mínimo de *Min*= 22,00, un máximo de *Máx*=48,00, con una media de *M*= 40, 47, la desviación típica de *Ds*= 5,50. En referencia a la interacción con el profesor, se encontró un valor mínimo de *Min*=6,00, un máximo de *Máx*= 30,00, una media de *M*= 22,21, la desviación típica de *Ds*=4,53.. Con respecto al factor tarea y capacidad, se encontró un valor mínimo de *Min*=10,00, un máximo de *Máx*= 35,00, con una media de *M*= 28,22, la desviación típica de *Ds*=3,57.

En el factor influencia de pares se muestra un valor mínimo de $Min=3,00$, un máximo de $Máx= 18,00$, con una media de $M= 9,93$, la desviación típica de $Ds=3,91$. Frente al factor exámen se encontró un valor mínimo de $Min=6,00$, un máximo de $Máx=24,00$, una media de $M=16,53$, la desviación típica de $Ds=3,00$. En el factor interacción con los pares se encontró un valor mínimo de $Min= 5,00$, un máximo de $Máx=24$, una media de $M=16,12$, la desviación típica de $Ds=3,57$ (ver gráfico 4.12).

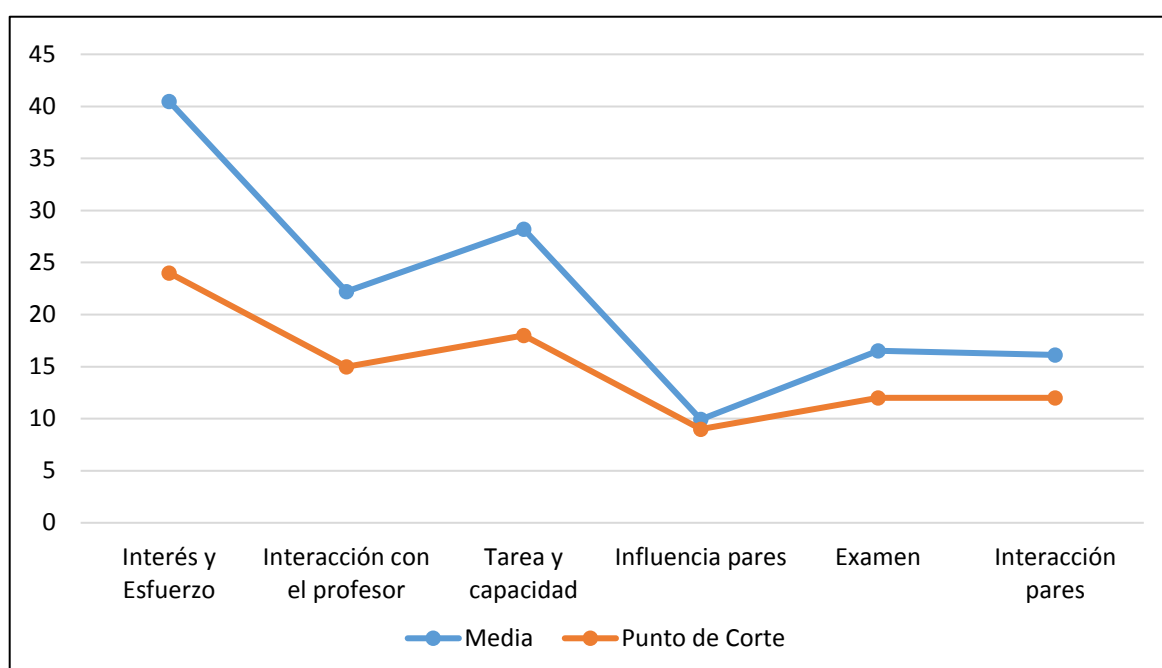


Gráfico 4.12. Representación gráfica de las medias obtenidas de los factores de los componentes internos del EAML-M con los puntos de corte

A partir de la representación gráfica se puede observar que los valores de los factores del EAML – M se encuentran ligeramente por encima del punto de corte, evidenciando mayor presencia del indicador interés y esfuerzo ($M= 40.47$ puntos) sobre las dimensiones: interacción con el profesor, tarea y capacidad, influencia de pares, exámen e interacción de pares.

La atribución causal con mayor incidencia entre los participantes corresponde al indicador Interés y Esfuerzo, lo que refleja que los estudiantes consideran que su desempeño académico está determinado por la voluntad, interés y exigencia autoimpuesta. En segunda instancia, se observa el indicador Tarea/ Capacidad, es decir, que este tipo de estudiantes establecen que el éxito o fracaso académico depende de la capacidad, confianza percibida de sí mismo y la persistencia en la tarea. El factor interacción con el profesor, es el tercero en incidencia y son estudiantes que establecen que su desempeño está condicionado a la capacidad pedagógica percibida en el docente. En menor proporción encontramos el factor exámen, donde las causas se manifiestan en base a la percepción de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura y el factor interacción con pares, que regularmente pertenece a estudiantes que adjudican su desempeño a la interacción con sus compañeros. Sin embargo, el factor influencia de pares se encuentra acorde a la media lo que determina que los estudiantes escasamente adjudiquen su éxito a la influencia de sus compañeros.

4.1.4. Predominancia de las atribuciones causales en los participantes

En esta sección se presentan las atribuciones causales predominantes en los participantes evaluados, que se obtuvieron a partir de los puntajes en la EAML – M y muestran en función de las frecuencias (f) y la representación porcentual con el símbolo (%) (ver tabla 4.6).

Tabla 4.6.
Predominancia de las atribuciones causales en los participantes

Atribución Causal	Frecuencia	Porcentaje
Interés y Esfuerzo	119	64%
Interacción con Profesor	59	31.7%
Tarea y Capacidad	70	37.6%
Influencia de los Pares	26	14%
Exámen	25	13.4%
Interacción con Pares	33	17.7%

Nota: 186 observaciones

La tabla 4.6 determina que la atribución causal con mayor predominancia entre los participantes corresponde a interés y esfuerzo con el 64%, seguido de tarea y capacidad con el 37.6% y en tercer lugar el indicador interacción con el profesor con el 31.7%. Con una menor incidencia se encuentran los factores interacción con los pares con el 17.7%, influencia de los pares con el 14% y finalmente exámen con el 13.4% (ver gráfico 4.13)

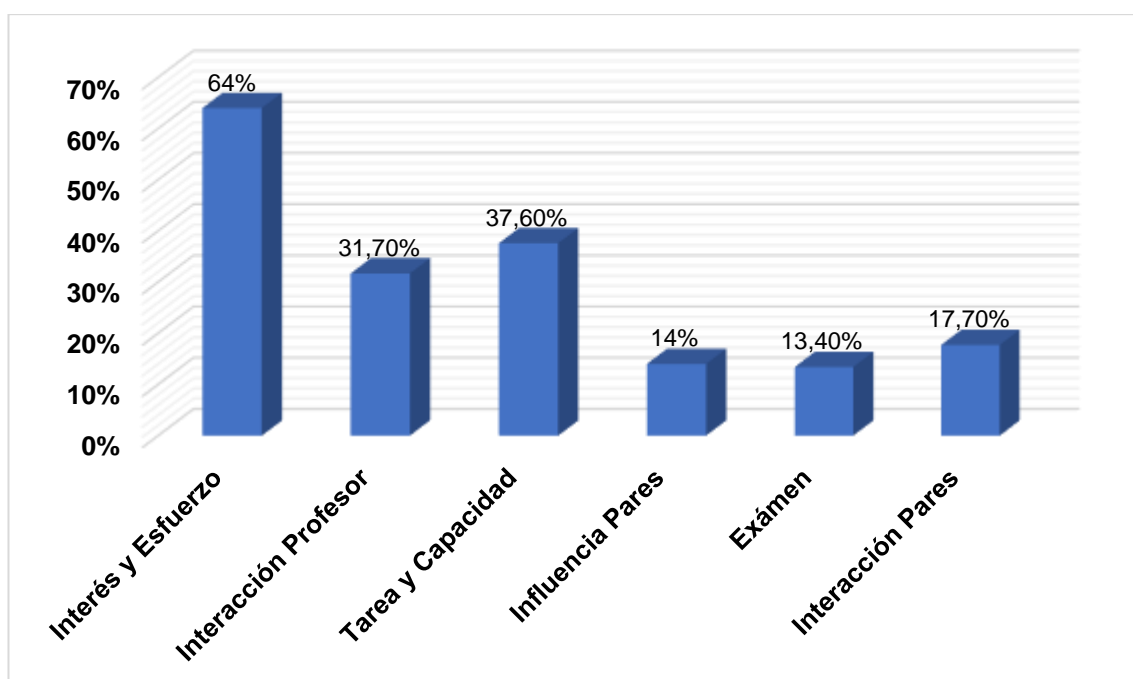


Gráfico 4.13. Representación gráfica de las atribuciones predominantes en los participantes

La representación gráfica muestra que los participantes atribuyen con mayor frecuencia el éxito y fracaso académico al indicador interés y esfuerzo, lo que concuerda con las investigaciones realizadas por Obando (2009), Iqbal y Farid (2012) y Mendoza (2014). Es así, que el éxito académico se explica como producto del esfuerzo, interés y exigencias mientras que el fracaso por el contrario es percibido como resultado de una falta de esfuerzo, interés y escasas exigencias autoimpuestas. Según Moreano (2005) esta atribución favorece al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, dado que al ser una causa de carácter controlable está se configura especialmente como responsabilidad propia del sujeto.

En segundo lugar, se encuentra el indicador tarea y capacidad que al igual que el interés y esfuerzo se desprende de un locus de control interno, el cual de manera positiva permite que el estudiante perciba un control sobre sus resultados lo que se asocia a una conducta autorregulada y motivada al logro, esto que influye de manera positiva en su desempeño académico (Bolívar & Rojas, 2008). No obstante, en situaciones de fracaso este puede afectar de manera negativa al autoconcepto y la autoestima de los estudiantes, cuando estos se encuentran condicionados a factores externos como: éxito y logros.

Los indicadores pertenecientes a factores externos como: influencia e interacción con pares presentan un porcentaje menor, puesto que esa característica es propia de la adolescencia, etapa en la cual el grupo de pares toma un papel preponderante para su desarrollo.

4.1.5. Análisis de intercorrelación de los componentes internos de la escala atribucional de motivación al logro (EAML – M)

El análisis de correlación entre los componentes internos del EAML-M se establece mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r), el cual intenta analizar el comportamiento relacional entre las siguientes dimensiones (ver tabla 4.7)

Tabla 4.7.
Intercorrelaciones entre los componentes internos del EAML – M

Factores	A	B	C	D	E	F	TOTAL
Interés y Esfuerzo	1						
Interacción Profesor	.379**	1					
Tarea y Capacidad	.568**	.143	1				
Influencia Pares	.129	.309**	-.075	1			
Exámen	.302**	.276**	.350**	.035	1		
Interacción Pares	.441**	.386**	.111	.581**	.079	1	
TOTAL	.794**	.684**	.552**	.515**	.492**	.691**	1

Nota: ** $p < 0,01$.

Clave: A= Interés y esfuerzo; B= Interacción con profesor; C= Tarea y capacidad; D= Influencia pares; E= Exámen; F= Interacción con pares.

Se encontró una intercorrelación positiva en relación al componente interés y esfuerzo con los factores: interacción con el profesor $r = .379$, $p < 0,01$; tarea y capacidad $r = .568$, $p < 0,01$; exámen $r = .302$, $p < 0,01$; e interacción con pares $r = .441$, $p < 0,01$.

En relación al factor interacción con profesor se aprecia una correlación positiva con los componentes: influencia pares $r = .309$, $p < 0,01$; exámen $r = .276$, $p < 0,01$ e interacción con pares $r = .386$, $p < 0,01$.

Con referencia a dimensión tarea y capacidad se establece una correlación positiva significativamente con el factor exámen $r = .350$, $p < 0,01$; al igual que para los factores influencia de pares e interacción con pares $r = .581$, $p < 0,01$.

4.1.6. Análisis descriptivo la escala de motivación al logro (ML2)

La escala motivación al logro (ML2) adaptada originalmente por Morales (2006) tiene por objetivo determinar el nivel de motivación al logro en estudiantes universitarios, a través de 3 dimensiones: aspiración (7 ítems) con un punto de corte de 14, organización y métodos de trabajo (5 ítems) con un punto de corte de 10 y constancia (4 ítems) con un punto de corte de 8. A continuación, se presentan como puntuaciones del análisis descriptivo a los valores mínimo (*Min*), máximo (*Máx*), la media aritmética (*M*) y la desviación típica (*Ds*) (ver tabla 4.8).

Tabla 4.8.

Análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la evaluación de la ML2

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Aspiraciones	11,00	26,00	20,84	2,96
Organización en el Trabajo	8,00	20,00	14,13	2,42
Constancia en el Trabajo	5,00	16,00	12,20	1,93
Total	25,00	60,00	47,19	6,07

Nota: 186 observaciones

En referencia al factor aspiraciones, en el análisis descriptivo se encontró un valor mínimo de *Min=11,00*, un máximo de *Máx=26,00*, con una media de *M= 20,84*, la desviación típica de *Ds= 2,96*. Con respecto al factor organización y métodos de trabajo se encontró un valor mínimo de *Min=8,00*, un máximo de *Máx= 20,00*, una media de *M= 14,13*, la desviación típica de *Ds=2,42*. En cuanto, al factor constancia en el trabajo se muestra un valor mínimo de *Min=5,00*, un máximo de *Máx= 16,00*, una media de *M= 47,19*, la desviación típica de *Ds=6,07* (ver gráfico 4.14).

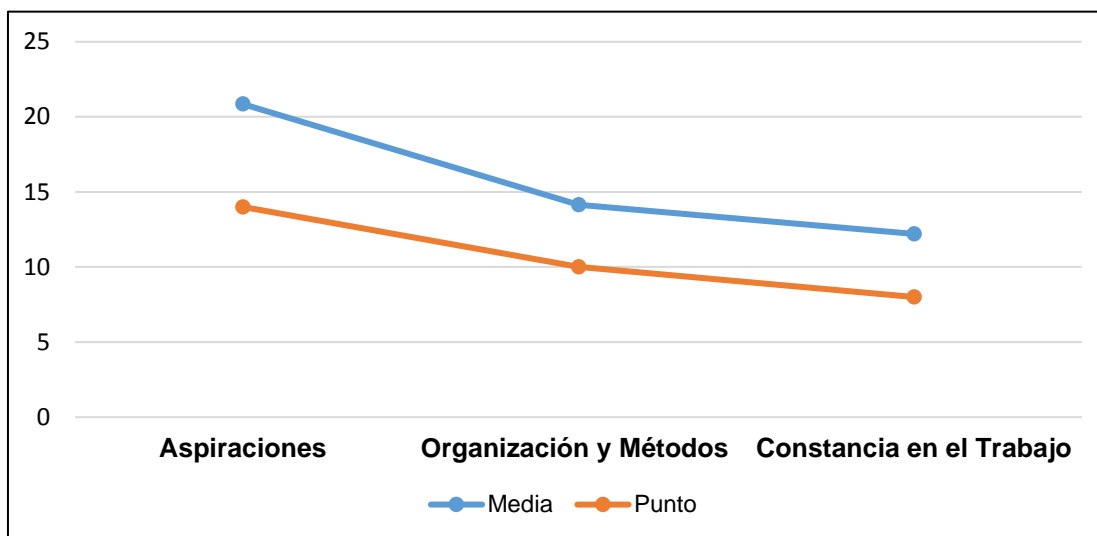


Gráfico 4.14. Representación gráfica de las medias obtenidas de los factores de los componentes internos del ML2 con los puntos de corte.

A partir de la representación gráfica, se puede observar que los valores de los factores del ML2 se encuentran ligeramente por encima del punto de corte, evidenciando mayor presencia del indicador aspiraciones ($M= 20.84$ puntos) sobre las dimensiones: organización y métodos de trabajo y constancia en el trabajo.

El factor aspiraciones presenta mayor incidencia en los participantes, lo que refleja un alto grado de valoración por el éxito. Posterior a ello, se encuentra el factor organización y métodos de trabajo, que determina organización y planificación en futuras actividades para la consecución de una meta. Y en menor proporción, se encuentra el factor constancia de trabajo que establece un nivel de perseverancia en el proceso del logro de objetivos y metas.

4.1.7. Análisis comparado por especialidad

Para el análisis comparado de los resultados del ML2 se utilizó a la especialidad para determinar si entre las puntuaciones existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Se comparan las medias (M) y la desviación estándar (Ds) del grupo Clínico ($n= 115$ participantes) con el grupo Organizacional ($n=71$ participantes). La prueba de contraste utilizada es la prueba *t de student* (t) (ver tabla 4.9)

Tabla 4 9.
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del ML2

Factores	Clínico n= 115		Organizacional n= 71		Contraste <i>t</i>
	Media	Desviación	Media	Desviación	
Aspiraciones	2,93	.432	3,05	.401	-1.87
Organización	2,79	.484	2,88	.487	-1.18
Constancia	3,02	.468	3,08	.507	-.819
Puntaje Total	46,61	5.97	48,12	6.15	-1.65

Nota: * $p < 0.05$

Con respecto al análisis comparado de las puntuaciones del ML2 entre la especialidad clínico y organizacional, se establecen en el factor aspiraciones resultados de $M_{Clínico} = 2,93$ puntos; $Ds = .432$ y $M_{Organizacional} = 3,05$; $Ds = .401$, en el cual no se hallaron diferencias estadísticamente significativas $t=-1.87$, $p > .05$ por lo que se considera a ambos grupos como iguales.

En el factor organización y métodos de trabajo se hallaron puntuaciones medias de $M_{Clínico} = 2,79$ puntos; $Ds = .484$ y $M_{Organizacional} = 2,88$; $Ds = .487$, donde no se evidencian diferencias estadísticamente significativas $t=-1.18$, $p > .05$.

En el factor constancia en el trabajo se encontraron valores de $M_{Clínico} = 3,02$ puntos; $Ds = .468$ y $M_{Organizacional} = 3,08$; $Ds = .507$, No se encontraron diferencias

estadísticamente significativas $t = -.819$; $p > .05$. o que determina que ambos grupos son similares.

En la puntuación total de la escala ML2 la media de las puntuaciones es $M_{Clínico} = 46,61$ puntos; $Ds = 5,97$ y $M_{Organizacional} = 48,12$; $Ds = 6,15$. La diferencia entre los grupos es mínima $t = -1,65$ estadísticamente no significativa, por lo que se concluye que ambos grupos muestran comportamientos similares

Se debe considerar que el puntaje total de este estudio permite concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de motivación al logro de acuerdo a la especialidad, con una tendencia a ser levemente mayor en organizacional.

Estos valores concuerdan con la investigación realizada por Vásquez (2009), que estima una ligera variación de la motivación al logro entre estudiantes de la carrera de psicología clínica y organizacional de la Universidad de Landívar (Guatemala), esta diferencia mínima según Chiavento (2007) se explica en función de la formación académica, siendo el psicólogo organizacional quien enfatiza el alcance de objetivos y el éxito institucional que conlleva al logro, a diferencia del psicólogo clínico que pone énfasis en labores como evaluación psicológica, diagnóstico clínico y psicoterapia, donde el logro no representa un papel preponderante.

4.1.8. Análisis de las categorías de la escala de motivación al logro (ML2) en los participantes

El análisis de las categorías del ML2 se realiza en función de los puntajes los niveles de motivación al logro en los participantes evaluados. Para lo cual la escala se clasifica en:

- Nivel alto: Puntuaciones iguales o por encima de 49 puntos.
- Nivel medio: Puntuaciones entre 33 y 48 puntos.
- Nivel bajo: Puntuaciones entre 17 y 32 puntos.
- Casi ausencia: Puntuaciones por debajo de 16 puntos.

Los datos de las categorías se muestran mediante frecuencias (f) y el porcentaje obtenido a través del símbolo (%) (ver tabla 4.10)

Tabla 4.10.
Análisis de las categorías de la escala de motivación al logro (ML2)

Motivación al Logro	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	2.7%
Medio	100	53.8%
Alto	81	43.5%

Nota: $n=186$ observaciones

En la distribución por categorías del ML2 se puede apreciar que el 55.8% de los participantes mostraron puntuaciones que los ubica dentro de la categoría considerada como nivel medio de motivación al logro, mientras que el 43.5% revelo que sus puntuaciones se ubican dentro de la categoría considerada como nivel alto de

motivación al logro y apenas el 2.7% pertenecen a la categoría de un nivel bajo (ver gráfico 4. 15).

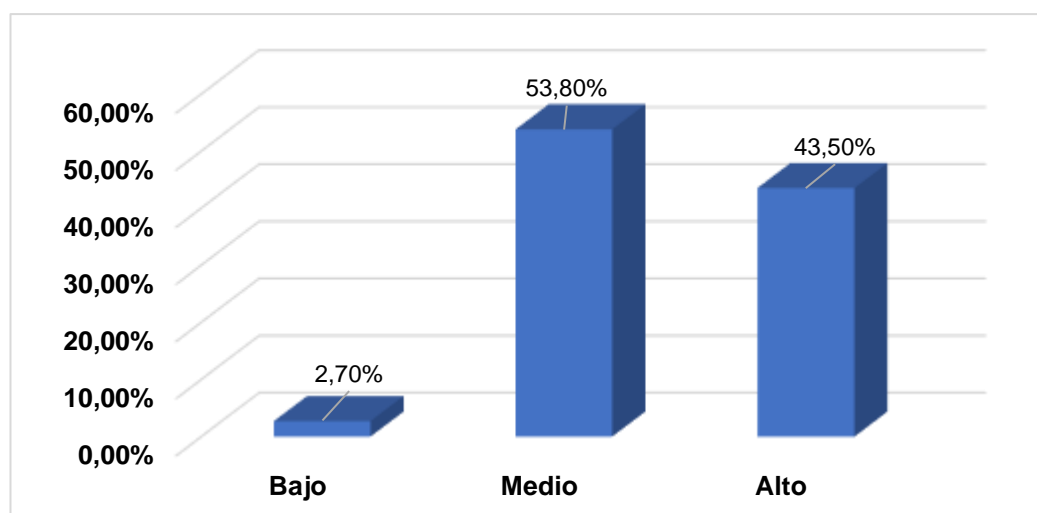


Gráfico 4.15. Representación porcentual de la distribución de los puntajes de los participantes en las categorías del ML2

Con referencia al gráfico anterior, se evidencia una incidencia del nivel medio de motivación al logro, estos resultados concuerdan con la investigación de Del Valle (2015) lo que reflejan en los estudiantes persistencia y constancia en sus propósitos académicos y planes a futuro.

4.1.9. Análisis de intercorrelación de los componentes internos de la escala de motivación al logro (ML2)

Se establece un análisis de correlación entre los componentes internos del ML2 con el fin de determinar el comportamiento relacional entre los factores, a través del coeficiente de correlación de Pearson (r) (ver tabla 4.11)

Tabla 4.11.
Intercorrelaciones entre los componentes internos del ML2

Factores	A	B	C	TOTAL
Aspiraciones	1			
Organización y métodos de trabajo	.470**	1		
Constancia en el trabajo	.542**	.578**	1	
TOTAL	.849**	.814**	.814**	1

Nota: ** $p < 0,01$.

Clave: A= Aspiraciones; B= Organización y métodos de trabajo; C= Constancia en el trabajo

Se establece una intercorrelación positiva en relación al componente aspiraciones y organización y métodos de trabajo $r=.470$, $p < 0,01$. Por otra parte, existe una correlación de intensidad media entre aspiraciones y constancia en el trabajo $r=.542$, $p < 0,01$. Y finalmente, se determina una correlación positiva entre los componentes constancia y organización y métodos de trabajo $r=.578$, $p < 0,01$.

4.2. Validación de resultados

4.2.1. Comprobación de hipótesis

En esta sección se realizó el análisis de correlación entre la motivación al logro y el rendimiento académico, con el fin de determinar el grado de relación entre las variables de estudio, para lo cual se utilizó el Coeficiente de Pearson (r).

4.2.2. Hipótesis de Trabajo

- **Hipótesis Alternativa (H1):** La motivación al logro se relaciona con el rendimiento académico de los/las estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.
- **Hipótesis Nula (Ho):** La motivación al logro no se relaciona con el rendimiento académico de los/las estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

4.2.3. Variables de comprobación

- **Variable independiente:** Motivación al logro académico
- **Instrumento de medición:** Escala Atribucional de Motivación al Logro Modificada (EAML – M)
- **Análisis de fiabilidad:** El análisis de fiabilidad tiene como objetivo verificar el grado de confiabilidad del instrumento: Escala Atribucional de Motivación al Logro Modificada en los participantes evaluados (ver tabla 4.12). Morales (2013) señala que cuando la puntuación es más próxima a 1, mayor es su grado de confiabilidad, no obstante un Alpha Conbrach (α), mayor 0.6 es confiable para trabajos de investigación.

Tabla 4.12.
Análisis de fiabilidad del EAML-M en los participantes

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>	<i>Alpha</i>	<i>Ítems Retirados</i>	<i>Alpha</i>
		<u>Estadístico</u>		<u>Estadístico</u>
Interés y Esfuerzo	8 ítems	.875	6 ítems	.877
Interacción con Profesor	5 ítems	.818	6,3 ítems	.880
Tarea y Capacidad	6 ítems	.730	-	-
Influencia de los Pares	3 ítems	.867	-	-
Exámen	4 ítems	.592	-	-
Interacción Colaborativa con Pares	4 ítems	.645	-	-
Índice Global	30 ítems	.872	-	-

Nota: $n=186$ observaciones

Con respecto al análisis de consistencia interna del instrumento, se aplicó a cada una de las dimensiones el Coeficiente de Fiabilidad Alpha de Conbrach (α), en interés y esfuerzo con 8 ítems se obtuvo un resultado de $\alpha = .875$, en interacción con profesor con 5 ítems un resultado de $\alpha = .818$, en tarea y capacidad con 6 ítems un $\alpha = .730$, en influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje con 3 ítems un $\alpha = .867$, en exámen un $\alpha = .592$ y en interacción colaborativa con pares un $\alpha = .645$, lo que determina que cada una de las dimensiones presenta un nivel adecuado de consistencia y fiabilidad. El coeficiente total da como resultado un $\alpha = .872$ que establece una validez interna y consistencia del instrumento, con referencia a los criterios aceptados dentro de investigación científica.

- **Instrumento:** Escala de Motivación al logro (ML2)
- **Análisis de fiabilidad:** El análisis de consistencia interna consiste en confirmar el nivel de confiabilidad de la Escala de Motivación al Logro ML2 en los participantes de la presente investigación, dicha la evaluación se realiza por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach (α) (ver cuadro 4.13).

Tabla 4 13.
Análisis de fiabilidad del ML2 en los participantes

Dimensiones	Ítems	Alpha
		Estadístico
Aspiraciones	7 ítems	.720
Organización y métodos de trabajo	5 ítems	.663
Constancia en el trabajo	4 ítems	.631
Total	16 ítems	.787

Nota: *n= 186 observaciones*

En el análisis de consistencia interna de los factores de la escala de ML2 se aplicó el Coeficiente de Fiabilidad Alpha de Conbrach (α), en aspiraciones con 7 ítems se obtuvo un resultado de $\alpha = .720$ que muestra una puntuación elevada de fiabilidad, mientras que en organización y métodos de trabajo con 5 ítems un resultado de $\alpha = .663$ que revela una consistencia media, al igual que en la dimensión constancia en el trabajo $\alpha = .631$.

A partir de estos resultados se determina que la Escala de Motivación al Logro (ML2) presenta un $\alpha = .787$ que corresponde a una adecuada validez y consistencia interna para la presente investigación.

- **Análisis de convergencia/divergencia entre la escala atribucional de motivación al logro (EAML – M) y la escala de motivación al logro (ML2).**

En el análisis de validez convergente/divergente se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r) para determinar el grado de relación entre las dimensiones de los

reactivos aplicados y su congruencia entre sí (Marradi, Archeri & Piovani, 2007) (ver tabla 4.14).

Tabla 4.14.
Análisis de validez de convergencia y divergencia entre escala atribucional de motivación al logro (EAML – M) y escala de motivación al logro (ML2)

Factores	Aspiraciones		Organización y métodos		Constancia en el trabajo		TOTAL	
	<i>r de Pearson</i>	<i>R²</i>	<i>r de Pearson</i>	<i>R²</i>	<i>r de Pearson</i>	<i>R²</i>	<i>r de Pearson</i>	<i>R²</i>
Interés y esfuerzo	.383**	.146	.582**	.338	.459**	.210	.568**	.322
Interacción con profesor	.098	.009	.119	.014	.094	.008	.142	.020
Tarea y capacidad	.328**	.107	.499**	.249	.455**	.207	.489**	.239
Influencia de los pares	.067	.004	.004	-	.006	-	.052	.002
Exámen	.214**	.045	.308**	.094	.291**	.084	.327**	.106
Interacción colaborativa con pares	.251**	.063	.281**	.078	.187**	.034	.305**	.093
TOTAL	.379**	.143	.485**	.235	.399**	.159	.506**	.256

Nota: ** $p < 0,01$.

Se encontró una intercorrelación positiva en relación al componente interés y esfuerzo con los factores: aspiraciones $r = .383$, $p < 0,01$; organización y métodos $r = .582$, $p < 0,01$ y constancia en el trabajo $r = .459$, $p < 0,01$.

Con referencia al factor tarea y capacidad se determina una correlación significativa con los indicadores de: aspiraciones $r = .328$, $p < 0,01$; organización y métodos $r = .499$, $p < 0,01$ y constancia en el trabajo $r = .455$, $p < 0,01$.

En relación al factor exámen se aprecia una correlación positiva con los componentes: aspiraciones $r = .214$, $p < 0,01$; organización y métodos $r = .308$, $p < 0,01$ y constancia en el trabajo $r = .291$, $p < 0,01$.

En cuanto al indicador de interacción colaborativa con pares se establece una correlación con las dimensiones: aspiraciones $r = .251$, $p < 0,01$; organización y métodos $r = .281$, $p < 0,01$ y constancia en el trabajo $r = .187$, $p < 0,01$. Finalmente, se concluye que existe una correlación positiva estadísticamente significativa $r = .506$; $p < 0,01$; $R^2 = .256$, lo que comprueba la congruencia y equivalencia del constructo motivación al logro evaluado por los dos instrumentos.

4.2.4. Técnicas utilizadas para la comprobación de hipótesis

Para verificar los resultados obtenidos, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r) en la población participante, técnica con la que se realizó la comprobación estadística de la hipótesis de trabajo.

4.2.5. Resultados

- **Análisis de correlaciones entre los componentes de la escala atribucional de motivación al logro modificada (EAML- M) y el puntaje de rendimiento académico (RA).**

Se plantea realizar un análisis de correlación entre la motivación al logro y el rendimiento académico con el propósito de comprobar si existe o no relación entre las variables de estudio. Para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r) con cada uno de los factores del instrumento (ver tabla 4.15)

Tabla 4.15.
Análisis de correlaciones entre los componentes de la escala atribucional de motivación al logro (EAML-M) y el rendimiento académico (RA)

Factores	Media	Rendimiento Académico	
		r de Pearson	R ²
Interés y esfuerzo	40,47	.171*	0.029
Interacción con profesor	22,21	-.010	0.0001
Tarea y Capacidad	28,22	.245**	0.060
Influencia de los pares	9,93	-.217**	0.047
Exámen	16,53	.321**	0.103
Interacción colaborativa con pares	16,12	-.068	0.004

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Se determinó que 4 componentes de la EAML- M presentan algún grado de correlación con el rendimiento académico. El factor interés y esfuerzo presenta una correlación baja positiva de $r = .171$; $p < .05$; $R^2 = .029$. El factor tarea y capacidad una correlación baja positiva $r = .245$; $p < .01$; $R^2 = .060$. El factor influencia de los pares una correlación baja negativa $r = -.217$; $p < .01$; $R^2 = .047$. Y finalmente, el factor exámen con una correlación baja positiva $r = .321$; $p < .01$; $R^2 = .103$. Los demás factores no presentan diferencias estadísticamente significativas. Con los resultados obtenidos se realizó un modelo explicativo de los factores atribucionales de la motivación al logro con respecto al rendimiento académico (ver gráfico 4.16).

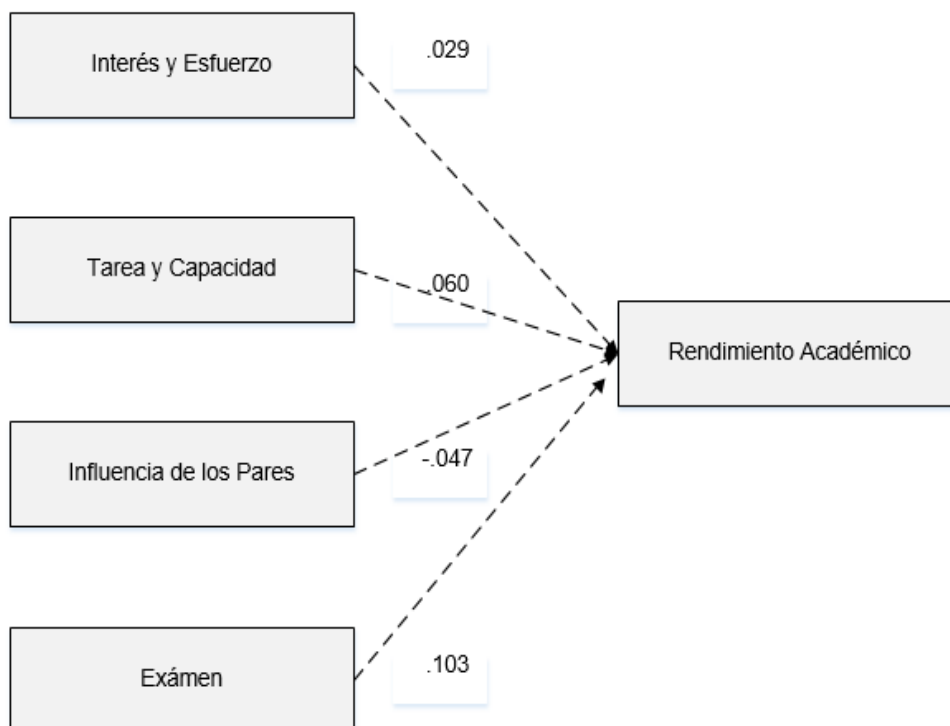


Gráfico 4.16. Modelo empírico explicativo entre las atribuciones causales predominantes de la motivación al logro y el rendimiento académico

Se encontró una correlación baja positiva significativa entre los factores interés y esfuerzo $R^2 = .029$; tarea y capacidad $R^2 = .060$ y exámen $R^2 = .103$ con el rendimiento académico. Mientras que en el factor influencia de los pares se evidencia una correlación baja negativa $R^2 = -.047$ con el rendimiento académico.

- **Análisis de correlación entre la escala de motivación al logro (ML2) y el rendimiento académico (RA).**

En esta sección se realizó un análisis correlacional entre los factores de la escala de motivación al logro (ML2) con el rendimiento académico, a través del coeficiente de

correlación de Pearson (r), lo que permite determinar la dinámica entre las siguientes variables (ver tabla 4.16).

Tabla 4.16.

Análisis de correlaciones entre los componentes de la escala de motivación al logro (ML2) y el puntaje de Rendimiento Académico (RA)

Factores	Media	Rendimiento Académico	
		r de Pearson	R ²
Aspiraciones	20,84	.110	.012
Organización y métodos de trabajo	14,13	.304**	.092
Constancia en el trabajo	12,20	.247**	.061
Global	47,19	.254**	.064

Nota: ** $p < 0,01$

Se determinó que 2 componentes de la ML2 presentan algún grado de correlación con el rendimiento académico. El factor organización y métodos de trabajo presenta una correlación baja positiva de $r = .304$; $p < .01$; $R^2 = .092$. El factor constancia de trabajo con una correlación baja positiva $r = .247$; $p < .01$; $R^2 = .061$. Con los resultados obtenidos se realizó un modelo explicativo de los factores de la motivación al logro (ML2) (ver gráfico 4.17).

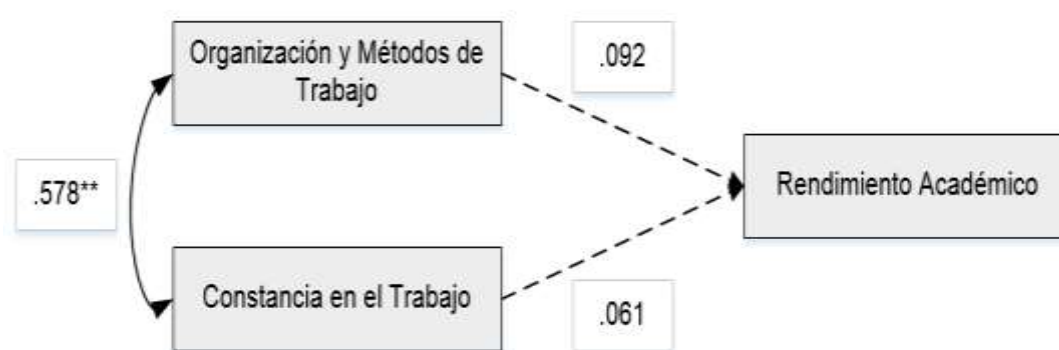


Gráfico 4.17. Modelo empírico explicativo entre los factores de la escala de motivación al logro (ML2) y el rendimiento académico

Se encontró una correlación baja positiva significativa entre los factores organización y métodos de trabajo $R^2 = .092$ y constancia en el trabajo $R^2 = .061$ con el rendimiento académico. Con relación, a la puntuación global se establece una correlación baja positiva $r = .254$; $p < .01$; $R^2 = .064$ y se realizó el siguiente modelo explicativo (ver gráfico 4.18)

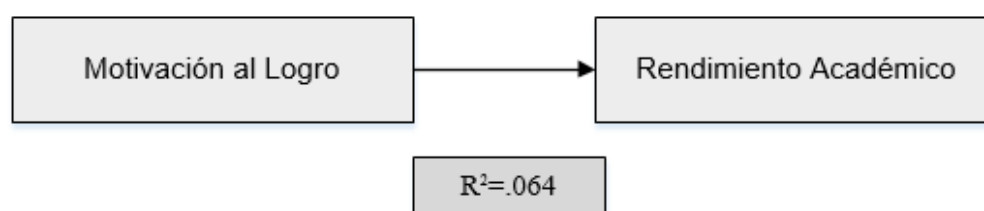


Gráfico 4.18. Modelo empírico explicativo entre la motivación al logro y el rendimiento académico

A partir de los resultados, se determinó una correlación baja positiva estadísticamente significativa entre la motivación al logro y el rendimiento académico, en el que se obtuvo un coeficiente de determinación de $R^2 = .064$. Por lo cual se analiza que el rendimiento académico puede ser predicho o explicado en un 6.4% por la motivación al logro. Se concluye finalmente que la hipótesis ha sido comprobada.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A partir de la investigación realizada y el análisis de datos respectivo, se concluye:

- La motivación al logro es una necesidad social que impulsa a un individuo a superar obstáculos, sobresalir, perseguir y alcanzar el éxito en actividades que implican un estándar de excelencia, lo que conlleva a un nivel de satisfacción y bienestar. Particularmente, en el contexto educativo la motivación al logro se ve reflejada en el rendimiento académico, al ser este considerado un indicador de eficacia y eficiencia del desempeño del estudiante.
- A partir de los resultados obtenidos se puede determinar que, el nivel de motivación al logro de mayor incidencia entre los participantes es el medio, seguido del nivel alto y con un porcentaje mínimo el nivel bajo. Es importante, recalcar que no se encontraron puntuaciones con ausencia de motivación al logro. Con respecto a los indicadores de los reactivos psicológicos, los más significativos son: interés y esfuerzo, y aspiraciones, lo que refleja que los estudiantes consideran que su desempeño académico está determinado por la voluntad, el interés, las exigencias autoimpuestas al presentar un alto grado de valoración por el éxito.

- De los resultados obtenidos se desprende que, la atribución causal con mayor incidencia sobre el rendimiento académico es el factor exámen, seguido de tarea/capacidad e interés y esfuerzo. Mientras que el indicador de motivación al logro con mayor impacto es organización y métodos de trabajo, seguido por constancia en el trabajo.
- En cuanto al análisis del rendimiento académico, se concluye que el mayor porcentaje de participantes ostentan un desempeño académico satisfactorio con el 65.1%, seguido de los condicionados con 31.2% y apenas el 3.8% muestran excelencia académica.
- En referencia, al análisis correlacional se determinó una relación baja positiva estadísticamente significativa ($r = .254, p < 0,01; R^2 = .064$) entre la motivación al logro y el rendimiento académico.
- A partir del coeficiente de determinación $r = .254, p < 0,01; R^2 = .064$. se establece que la motivación al logro incide en un 6.4% en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de psicología de la PUCESA y se establece que es un factor influyente pero no determinante.

5.2 Recomendaciones

- Debido a los escasos referentes teóricos y limitados estudios científicos sobre la motivación al logro y el rendimiento académico a nivel nacional, se sugiere abordar la temática en próximas investigaciones, las cuales permitan comprender a totalidad este fenómeno.
- Siendo el exámen, la atribución causal con mayor incidencia sobre el rendimiento académico se recomienda fomentar estrategias dentro del aula que preparen al estudiante para este proceso evaluativo.
- Con referencia a los resultados obtenidos las correlaciones son bajas pero estadísticamente significativas, por lo que se sugiere la ampliación de la investigación, la cual sea desarrollada con un mayor número de participantes en diferentes establecimientos de institución superior, lo que permita recabar mayor información, comprobar los resultados obtenidos y generar contrastes estadísticos.
- Dado que la correlación entre variables de estudio es relativamente baja se propone investigar sobre otros factores que incidan en el rendimiento académico, tal como la metodología del docente universitario, puesto que a través de la ficha socio – demográfica se identificó que este es uno de los factores desmotivantes con mayor incidencia en los estudiantes de psicología de la PUCESA.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, A. (1964). *El sentido de la vida*. Barcelona: Luis Miracle S.A.
- Alcaraz, V., & Gumá, E. (2001). *Neurociencias cognitivas*. México: El manual moderno S.A.
- Almeida, L. (2014). *La personalidad y su influencia en los estilos de comunicación en estudiantes y docentes de psicología: Caso PUCESA*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato). Recuperada de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1047/1/85177.pdf>
- Amaru, A. (2008). *Administración para emprendedores: fundamentos para la creación y gestión de nuevos negocios*. México, D.F: Pearson Educación.
- Andrino, J. (2004). *Correlación entre autoestima y motivación al logro de las personas que asisten al programa para el adulto mayor del ministerio de cultura y deportes*. (Tesis de disertación, Universidad Rafael de Landívar). Recuperada de <http://bibliod.url.edu.gt/F/THHYQDX3DE8BQ24JEP1AHAVJNXNJEDPQU7JCN99SMM2NHCI33D-10882?func=short-jump&jump=000011>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk talking behavior. *Psychological Review*, 64 (9), 359 – 372.
- Ayo, S. (2015). *La motivación a los estudios y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del noveno año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular “Santa Ana”*. (Tesis de disertación, Universidad Técnica de Ambato) Recuperada de

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/14755/1/TESIS%20XIMENA%20AYO%20.pdf>

Barberá, E. (2002). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2 (1). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>

Bravo, A., González, D., & Maytorena, M. (2007). Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios. *Revista aprendizaje y desarrollo humano*, 15 (28), 2 – 12.

Beltrán, S. (2006). *Motivación al logro, evitación al fracaso una comparación en dos comunidades: Sonora México – Paraíba Brasil*. (Tesis de maestría, Universidad de Sonora). Recuperada de <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Tesis%20Maestria/25.pdf>

Bertoglia, L. (2005). La conducta de ayuda desde la perspectiva atribucionista. *Revista psicoperspectivas*, 4 (1), 37 – 53.

Bolívar, J. & Rojas, F. (Diciembre, 2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista Redalyc*, 23 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489010>.

Borja, A. (2015). *Dimensiones de personalidad y su relación con el consumo de sustancias*. (Tesis de disertación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato). Recuperada de: <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1093>.

- Cabrera, M., & Sánchez, W. (2008). *Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico*. Universidad de Guanajuato, México.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <http://eprints.sim.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Castro, F. (2008). *Seguimiento de estudiantes que tienen alto rendimiento en el CENEVAL en el Nivel Medio Superior de la UNACAR*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Celorrio, R. (1999). Factores de influencia en el rendimiento educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177(5), 1-33.
- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6 (3), 33 – 43.
- Cohene, C. (2012). *La familia: primer y último recurso*. (Tesis de maestría, Flacso: Universidad Latinoamericana de Postgrado Líder en Ciencias Sociales). Recuperada de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5900/2/TFLACSO-2012CACCM.pdf>.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (septiembre, 2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 14 (3), 604-613.
- Chavarría, M. (1985). *Desarrollo y atención del niño de 7 a 12 años*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia San José.

- Chiavenato, I (2007). *Administración de Recursos Humanos: El capital humano de las organizaciones*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Cruz, A. (2004). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico*. (Tesis de disertación, Universidad Francisco Marroquín).
- Del Valle, M. (2015). *Nivel de motivación al logro en un grupo de docentes (estudio realizado en el 1er. y 4to. Año de las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar)*. (Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar). Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/24/Del%20Valle-Maria.pdf>
- De la Fuente, J (2002). *Perspectivas resientes en el estudio de la motivación*. España: Universidad de Almería.
- De la Orden, A. (2003). *Hacia una conceptualización del producto educativo*. España: Colección Investigación Educativa.
- Domínguez, C. (2013). *El bajo rendimiento escolar en los alumnos del bachillerato: los malos hábitos de estudio una de sus causas*. (Tesis de maestría, Instituto de Estudios Universitarios).
- Domenéch, F. (1999). *Proceso de Enseñanza - aprendizaje universitario*. Castelló: Universitat
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mawhah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durán, E., & Elvira, M. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios. Validez de la Escala Atribucional de Motivación al Logro

- General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201-221.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Ediciones PAIDÓS.
- Eyssautier, A. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Thomson.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Feist, J. (2007). *Teorías de la personalidad*. Madrid: Interamericana S.A.
- Figueroa, C. (2004.). *Sistemas de Evaluación Académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Freud, S. (2005). *Obras completas: Tomo 6*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 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.
- Gallardo, I. (2000). *Patrones de crianza, motivación al logro y su relación con el rendimiento académico del adolescente estudiante de la III etapa de la Escuela Básica “Consuelo de Rodríguez” Yaritagua*. (Tesis de maestría, Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”). Recuperada de http://bibmed.ucla.edu.ve/edocs_bm UCLA/textocompleto/tw4.dv4g35g.pdf
- González, J., & Núñez, J. (2002). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- González, M., & Ruíz, I. (mayo, 2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Revista Scielo*, 32 (2). Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n2/psicologia_evolutiva2.pdf
- Guilly, M. (1978). *El Problema del Rendimiento Escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Gutiérrez, G. (2013). *Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis en psicología*. (Tesis de disertación, Pontificia Universidad Católica de Perú). Recuperada de tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5177/GUTIERREZ_VILLA_GLORIA_ATRIBUCIONES_PSICOLOGIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Guzmán, M. (2012). *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/15335/1/T33748.pdf>
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: El Manual Moderno S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Iglesias, M. (2011). *Atribuciones causales en la elección de un campo de inserción laboral en alumnos del último año de la carrera de psicología*. (Tesis de disertación, Universidad Abierta Interamericana). Recuperada de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC102425.pdf>
- INEC. (2013). *Censos de Población y vivienda*. Obtenido de Ecuador en cifras: http://www.inec.gob.ec/archivos_temporales_descarga/AnuarioDESAE_2013.pdf
- Iqbal, H., & Farid, M. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *Interdisciplinary journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 411-424.
- Jano, D., & Ortiz, S. (mayo, 2005) Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior, *Revista educere*, 15 (3), 45 – 66.

- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela, en Infancia y Sociedad*, 24 (6), 21-48.
- López, B. (diciembre, 2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Revista electrónica de música en la educación*, 32, 1 – 18.
- Manassero, M., & Vásquez, A. (mayo, 1995). La Atribución Causal como determinante de las Expectativas: Universidad de las Islas Baleares. *Psicothema*. 7(2) Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf>
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. México: Editorial Tlaquepaque.
- Marín, M., & Martínez, R. (2012). *Introducción a la psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Maruani, M. (2002). *Trabajo y empleo de las mujeres*. Madrid: Editorial Fundamentos S.A.
- Martínez, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio causas y consecuencias del rendimiento académico*. España: Editorial fundamentos.
- Martínez, M. (2009). *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*. España: Polis.
- Marradi, A., Archeri, N. & Piovani, H. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. España: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Maquilón, J., & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81 – 100.

- Mayora, C., & Morgado, N. (septiembre, 2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitario: Una revisión bibliográfica. *Revista Educare*, 19 (3). Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00261.pdf>
- Mayorga, M. (2014). *Sintomatología sub - clínica y el rendimiento académico del estudiantado que presenta índice promedial condicionado: caso PUCESA*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato). Recuperada de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1010/1/85161.pdf>
- Méndez, C. (2012). *Lenguaje y desarrollo motivacional: Estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperada de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/14343/67023_M%E9ndez%20S%E1nchez%20Cecilia.pdf?sequence=1
- Mendoza, A. (junio, 2013). Estilos de crianza parental percibidos en la infancia como factores de predisposición motivacional. *Revista Psicología para América Latina*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n24/a02.pdf>
- Mendoza, P. (2014). *Estudio exploratorio en Ayacucho: Atribuciones causales, características socioculturales y rendimiento académico en estudiantes de educación*. (Tesis de disertación, Pontificia Universidad Católica de Perú). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5731/MENDOZA_LOPEZ_PATRICIA_ESTUDIO_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Montero, I. (1989). *Motivación al logro: concepto y medida en el ámbito de la enseñanza media*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4356>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P., & Gómez, V. (diciembre, 2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Revista investigación pedagógica*, 12 (3), 33 – 52.
- Morales, P. (2013). *Investigación Experimental, Diseño y Contraste de Medidas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 23(1), 5-37.
- Montes, I., & Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. *New York Journal*: Oxford University Press.
- Newstrom, J. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33 (2). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>.
- Nuñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Revista pedagogía*.
Recuperado de:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/c/c/cc3.pdf>.

Nuñez, C., & Quispe, S. (2016). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada La Salle*. (Tesis de disertación, Universidad Peruana Unión). Recuperada de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/UPEU/100/1/Carmen_Tesis_bachiller_2016.pdf

Obando, T. (2009). *Escala de atribuciones causales de éxito y fracaso académico para estudiantes universitarios* (Tesis de disertación, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/42>.

Ortega, J. (2006). *Bajo Rendimiento escolar: bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. España: Oikos-Tau.

Othmer, E., & Othmer, S. C. (2003). *DSM-IV-TR La Entrevista Clínica: Tomo 1 Fundamentos*. Barcelona: MASSON.

Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Ed. McGraw-Hill.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano. (9na edición)*. México: McGraw Hill.

Petri, H., & Goven, J. (2006). *Teoría, investigación y aplicación de la motivación*. México: Thomson Editores S.A.

Pila, 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 posgrado, Universidad de

Guayaquil). Recuperada de
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1659/1/TESIS%20COMPLETA%20DE%20MOTIVACION.pdf>

Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. España: Pearson Educación S.A.

Pundik, J. (2005). *¿Qué es el psicoanálisis?* Buenos Aires: Editorial FILIUM.

Pozo, A., Álvarez, M., Luengo, J., & Otero, U. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid : Biblioteca Nueva.

Quintanar, G. (2005). *Factores motivacionales que influyen en los trabajadores a nivel de piso en un centro comercial ubicado en Pachuca, Hidalgo*. (Tesis de disertación, Universidad Autónoma de los Estados Hidalgo). Recuperada de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/10733/Factores%20motivacionales.pdf?sequence=1>

Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: Interamericana Editores S.A.

Regalado, E. (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del Instituto San José, Honduras*. (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar). Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Regalado-Elder.pdf>

Reggiani, F. (2013). Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación al logro en estudiantes universitarios. *Revista estilos de aprendizaje*, 11 (6), 151 – 159.

- Ríos, P. (2008). *Psicología: La aventura de conocernos*. Venezuela: Editorial Cognitus.
- Rodríguez, A. (1996). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperada de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/516/autoestima-y-motivacion-de-logro-de-los-escolares/>
- Ruíz, F. (2005). Relación entre motivación de logro académico, la auto eficiencia y la disposición para realizar una tesis, *Revista persona*, (8), 145 – 170.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice – Hall Inc.
- Shunk, D., & Zimmerman, B. (2004). *Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2008). *Métodos de investigación en psicología*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Sultan, S. (2010). Percepción del apoyo del maestro sobre la motivación al logro del estudiante: una aplicación de la corriente de Vigotsky. *Revista Eclecta*, 15 (8), 6 – 9.
- Thomberry, G. (2003). Relación entre el rendimiento académico en alumnos de colegios limeño de diferente gestión. *Revista Persona*, 6 (1), 197 – 216.
- Tonconi, J. (enero, 2010) Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA *Revista educación y desarrollo*, 2(11), 1 – 13.
- Toro, D. & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. Colombia: Editorial Universidad EART.
- Torre, J. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial NARCEA S.A.

- Torres, C. (2011). Atribuciones de Morosidad en la Elaboración de Tesis de Maestría. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.
- Urcola, J. (2008) *La motivación empieza en uno mismo. Aspectos básicos para motivar a los demás y motivar a sí mismo*. Madrid: ESIC Editorial.
- Vargas, M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Vásquez, J. (2009). *Diferencia de la motivación al logro para alcanzar objetos entre los estudiantes de psicología clínica y psicología industrial*. (Tesis de disertación, Universidad Rafael Landívar). Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/22/Vasquez-Juana/Vasquez-Juana.pdf>
- Vicuña, L. (2001). La motivación de logro y el autoconcepto en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de San Marcos. *Revista psicológica*, 2 (3), 177 – 197.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1986). An Atribucional Theory of Motivation and Emotion. *New York Journal: SpringerVerlag*.
- Weiner, B. (1987). *An Atribucional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. New York: Springer
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación S.A.

Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis doctoral, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperada de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1352/1/2010_Yactayo_Motivaci%C3%B3n%20de%20logro%20acad%C3%A9mico%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20alumnos%20de%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Hoja de presentación encuesta.-



Proyecto de Investigación: “Relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios: caso Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato”

INSTRUCCIONES:

- Este cuestionario investiga algunos datos sobre la motivación al logro y el rendimiento académico.
- Por favor lea cuidadosamente cada pregunta o enunciado y conteste con la verdad.
- No hay respuestas buenas o malas, por tanto, no te preocupes por calificaciones.
- **NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER**, si tienes alguna duda, con toda confianza pregúntanos y con mucho gusto te orientaremos.
- La información que proporcionas será confidencial.

Anexo 2: Carta de consentimiento informado.-**Carta de Consentimiento**

Ambato,de.....de 2016

Por medio de la presente, se solicita su autorización para su inclusión como participante en la investigación “Relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios: Caso Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato”. En esta carta se pide su consentimiento para que se le administre la batería de pruebas psicológicas. Además, se da por informado del tema de investigación como del objetivo general de la misma, los datos serán de tipo anónimo y, dado que se trata de un trabajo investigativo y no de una práctica profesional, no se recibirá el informe de devolución respectivo.

Acepto participar voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

Firma del Participante

C.I.....

Srta. Iveth Morales

Investigador Responsable

Anexo 3: Ficha socio-demográfica.-

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO ESCUELA DE PSICOLOGÍA



FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

1.- DATOS PERSONALES:

Nombres y Apellidos:

Cuantos años cumplidos tiene:

Semestre: Especialidad:

Procedencia y Residencia:

Natal y de Estudio Residencia y de Estudio
 Estudio Otro

Estado Civil:

Soltero/a Unión Libre Casado/a
 Separado/a Divorciado/a Viudo/a

2.- ORGANIZACIÓN FAMILIAR

Mi familia con la que vivo actualmente está conformada por:

Padre Madre Hno (a) Abuelito (a) Tío(a) Primo(a) Solo/a
 Esposo/a Hijos

3.- ECONOMÍA Y TRABAJO

Situación económica familiar:

Mala Regular Buena Muy buena

4.- DATOS ACADÉMICOS:

Procedencia del Bachillerato:

Público Privado Fiscomisional Municipal

¿Antecedentes de problemas de aprendizaje? Si No

¿Cuáles?.....

¿En la escuela recibió algún tipo de apoyo psicopedagógico? Si No ¿Qué

Tipo?.....

¿Antecedentes el rendimiento académico escolar?

Exámenes de suplencia Repitencia de algún año escolar Ninguno

¿En la universidad presenta condicionamiento académico? Si No En alguna
ocasión

Número de Condicionamientos al momento.....

¿Realiza alguna actividad extracurricular? Si No

¿Cuáles?.....

¿Qué factores cree usted que genera desmotivación dentro del ambiente universitario?

Plataforma Virtual (Evae) Carga horaria

Puntaje mínimo en exámenes finales Pastoral

Proyectos de Investigación Formativa Inglés

Metodología utilizada por Profesores Tutorías

Materias de la carrera

Vinculación

Ha obtenido alguna distinción en su vida estudiantil?

Deportiva Si No

Cuáles?.....

Académicos Si No

Cuáles?.....

Financiamiento educativo: Becas de Excelencia académica Becas por Clubs

Beca del Gobierno Pensión diferenciada

**REVISE LOS ÍTEMS PARA VER SI HA DEJADO ALGUNA PREGUNTA SIN
CONTESTAR-MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Anexo 4: Escala atribucional de motivación al logro.-

Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML- M)

Instrucciones:

Se le pide que escoja una alternativa - **una sola** - para cada pregunta, la que de manera espontánea le parezca preferible. Conteste con absoluta sinceridad y recuerde que no hay respuestas buenas o malas.

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

TOTALMENTE SATISFECHO	6	5	4	3	2	1	NADA SATISFECHO
-----------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

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

PEOR DE LO QUE ESPERABAS	1	2	3	4	5	6	MEJOR DE LO QUE ESPERABAS
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

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

TOTALMENTE JUSTAS	6	5	4	3	2	1	TOTALMENTE INJUSTAS
-------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

4. **¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en este semestre?**

NINGÚN ESFUERZO	1	2	3	4	5	6	MUCHO ESFUERZO
-----------------	---	---	---	---	---	---	----------------

5. **¿Cuánta confianza tienes en sacar buenas notas en este semestre?**

MUCHA CONFIANZA	6	5	4	3	2	1	NINGUNA CONFIANZA
-----------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. **¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en este semestre?**

MUY DIFÍCILES	1	2	3	4	5	6	MUY FÁCILES
---------------	---	---	---	---	---	---	-------------

7. **¿Cuánta probabilidad de aprobar estas asignaturas crees que tienes en este semestre?**

MUCHA PROBABILIDAD	6	5	4	3	2	1	NINGUNA PROBABILIDAD
--------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

8. **¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar estas asignaturas?**

MUY MALA	1	2	3	4	5	6	MUY BUENA
----------	---	---	---	---	---	---	-----------

9. **¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas en este semestre?**

MUY IMPORTANTES PARA MÍ	6 5 4 3 2 1	NADA IMPORTANTES PARA MÍ
10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en estas asignaturas?		
NO INFLUYE EN NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO
11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar estas asignaturas?		
MUCHO INTERÉS	6 5 4 3 2 1	NINGÚN INTERÉS
12. ¿Cómo describes el grado de influencia de interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en estas asignaturas?		
NO INFLUYE EN NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO
13. ¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar estas asignaturas?		
MUCHAS SATISFACCIONES	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN
14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en estas asignaturas?		
DISMINUYEN MI NOTA	1 2 3 4 5 6	AUMENTAN MI NOTA
15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en estas asignaturas?		
MUCHO AFÁN	6 5 4 3 2 1	NINGÚN AFÁN
16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de estas asignaturas o te salió mal?		
ABANDONO LA TAREA	1 2 3 4 5 6	SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO
17. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de estas asignaturas?		
EXIGENCIAS MUY ALTAS	6 5 4 3 2 1	EXIGENCIAS MUY BAJAS
18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de estas asignaturas?		
ABADONO RÁPIDAMENTE	1 2 3 4 5 6	SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL
19. ¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar tareas de estas asignaturas?		
MUCHA IMPORTANCIA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA IMPORTANCIA

30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en estas asignaturas?

Anexo 5: Escala de motivación al logro.-

Escala de motivación al logro (ML2)

Lee atentamente cada frase y marca con una X la respuesta que crees que está más de acuerdo con lo que tú piensas o sientes.

<i>¿En qué medida cree Vd. que le describen estas afirmaciones?</i>	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. Yo me siento inclinado a tomar la vida como viene, sin mucha planificación				
2. Yo hago lo que puedo por encontrarme entre los primeros, dentro de mi profesión				
3. El llegar lo más lejos que pueda en mi vida profesional es para mí una necesidad importante				
4. Creo que siempre he trabajado duro para encontrarme entre los primeros				
5. Creo que en general tiendo a ser perfeccionista				
6. Para mí el sentirme a gusto es más importante que el progresar y triunfar en mi profesión				
7. En la vida me conformo con lo suficiente				
8. Tiendo a planificar mis cosas, mi carrera, mi trabajo, con tiempo				
9. Me considero una persona ambiciosa				
10. Soy una persona organizada				
11. Procuro cultivar a las personas que me pueden ser útiles para mejorar dentro de mi profesión				
12. Tengo muy claro cuáles son mis metas profesionales; sé hasta dónde quiero llegar				
13. Cuando las cosas se ponen difíciles, suelo dejarlas y buscar otra cosa				

<i>¿En qué medida cree Vd. que le describen estas afirmaciones?</i>	Mucho	Bastante	Poco	Nada
14. El éxito profesional es algo fundamental si uno se quiere sentir feliz de verdad				
15. Creo que en conjunto no soy de los que se matan trabajando				
16. Yo soy de los que trabajan muy duro hasta que consiguen lo que les interesa, aunque sea a largo plazo				

