

Potenciando el Éxito

Autoeficacia y Motivación como Claves
del Rendimiento Académico en Farmacia
y Bioquímica

Orlando Agustín Rivera Benavente
Juan José Evaristo Changllo Roas
Edgard Guido Calderón Copa
Yury Miguel Tenorio Cahuana



IDEOs

Centro de Investigación
y Producción Científica

Potenciando el Éxito

Autoeficacia y Motivación como Claves del
Rendimiento Académico en Farmacia y
Bioquímica

Editor



Potenciando el Éxito

Autoeficacia y Motivación como Claves del Rendimiento Académico
en Farmacia y Bioquímica

Orlando Agustín Rivera Benavente, Juan José Evaristo Changllo Roas,
Edgard Guido Calderón Copa, Yury Miguel Tenorio Cahuana

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Agosto 2024

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-10-4

Registro de Depósito legal N°: 2024-08591

ISBN: 978-612-5166-10-4



Potenciando el Éxito

Autoeficacia y Motivación como Claves del Rendimiento Académico en Farmacia y
Bioquímica

Orlando Agustín Rivera Benavente

Juan José Evaristo Changllo Roas

Edgard Guido Calderón Copa

Yury Miguel Tenorio Cahuana

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su paciencia y amor infinito.

A mis maestros, por sus enseñanzas en mi formación como docente en nivel superior.

DEDICATORIA

A mis padres por su amor, ejemplo y cariño.

A mi amada esposa y a mis queridos hijos, por su apoyo y motivación.

Contenido

RESEÑA	10
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I.....	15
1.1. Objetivos de la investigación	20
CAPÍTULO II:.....	23
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	23
2.2. Bases teóricas	30
2.2.1. Autoeficacia.....	31
2.2.2. Motivación de logro.....	39
2.2.3. Desempeño académico.....	47
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	52
CAPÍTULO III	56
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	69
4.1. Descripción del trabajo de campo.....	69
4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	70
4.3. RESULTADOS	71
4.3.1. Descripción de las características demográficas.....	71
4.3.2. Motivación.....	74
4.3.3. Autoeficacia.....	148
4.3.4. Desempeño académico.....	171
4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA.....	174
4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN).....	182
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	185
5.1. CONCLUSIONES	185
5.2. RECOMENDACIONES	187
“PROGRAMA DE TUTORÍA VIRTUAL”	193
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.Pirámide de Jerarquía de necesidades de Maslow	23
Figura 2.Conductas en el aula según la motivación de logro	24
Figura 3.Dimensiones de la motivación de logro	25
Figura 4.Estudiantes de la ESFB, por edad según año de estudios ,2019	42
Figura 5.Estudiantes de la ESFB, por edad según año de estudios,2019	43
Figura 6.Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación de logro general según año de estudios,2019	46
Figura 7.Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación externa según año de estudios,2019	47
Figura 8.Estudiantes de la ESFB, por motivación de participar activamente en las clases para ser reconocido por sus docentes y compañeros, según año de estudios ,2019	50
Figura 9.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, según,2019	51
Figura 10.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros,2019	53
Figura 11.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor,2019	55
Figura 12.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades ,2019	57
Figura 13.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual ,2019	59
Figura 14.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro,2019	61
Figura 15.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones ,2019	63
Figura 16.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo ,2019	65
Figura 17.Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos ,2019	67

Figura 18. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea ,2019	69
Figura 19. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse,2019	71
Figura 20. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes,2019	73
Figura 21. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles,2019	75
Figura 22. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según temor del resultado final, teniendo en cuenta la dificultad de los cursos, los docentes que los dictan y sus habilidades,2019	77
Figura 23. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca ,2019	79
Figura 24. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad,2019	81
Figura 25. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos,2019	83
Figura 26. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible,2019	85
Figura 27. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según la oportunidad de escoger las tareas de las asignaturas en las que puede aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación,2019	87
Figura 28. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto,2019	89
Figura 29. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas,2019	91
Figura 30. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas,2019	94
Figura 31. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión,2019	95

Figura 32. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede en sus estudios, 2019	97
Figura 33. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019	99
Figura 34. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si gusta de hablar con compañeros de cursos superiores sobre asignaturas y /o egresados, para conocer sus experiencias, 2019	101
Figura 35. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si a pesar que no le asignen tareas para la casa, le gusta dedicar regularmente tiempo para el estudio	103
Figura 36. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa, 2019	106
Figura 37. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue, 2019	107
Figura 38. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio, 2019	109
Figura 39. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido, 2019	111
Figura 40. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante, 2019	113
Figura 41. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar, 2019	115
Figura 42. Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia, 2019	117
Figura 43. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieren, aunque alguien se les oponga, 2019	119
Figura 44. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019	121
Figura 45. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que les es fácil persistir en lo que se han propuesto hasta llegar a alcanzar sus metas, 2019	123
Figura 46. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019	125

Figura 47. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas ,2019	127
Figura 48. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que cuando están en dificultades, sus habilidades les permite permanecer tranquilos/as porque cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles ,2019	129
Figura 49. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo ,2019	131
Figura 50. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario ,2019	133
Figura 51. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que, si están en una situación difícil, generalmente se les ocurre que deben hacer,2019	135
Figura 52. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se les ocurre varias alternativas de cómo resolverlo,2019	137
Figura 53. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico,2019	139
Figura 54. Dispersión	142
Figura 55. Nube de puntos	144

RESEÑA

El libro "Potenciando el Éxito: Autoeficacia y Motivación como Claves del Rendimiento Académico en Farmacia y Bioquímica" ofrece una exploración profunda y basada en evidencias sobre dos factores psicológicos cruciales en el desempeño académico: la autoeficacia y la motivación de logro. Centrándose en los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann durante el año 2019, este estudio analiza cómo estas variables influyen directamente en el rendimiento académico.

El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y prospectivo. La muestra se compone de 119 estudiantes seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional, lo que asegura la representatividad de los diferentes niveles académicos y sexos dentro de la población estudiada. Para la recolección de datos, se emplearon la Escala de Autoeficacia General y un Cuestionario de Motivación de Logro, herramientas que permitieron medir con precisión los niveles de autoeficacia y motivación entre los estudiantes.

Los resultados revelan que un alto nivel de autoeficacia es más común entre los estudiantes de quinto año, lo que sugiere una relación positiva entre la experiencia académica y la confianza en las propias capacidades. De manera similar, se observa que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel alto de motivación de logro, salvo en el tercer año, donde predomina un nivel medio. Sin embargo, el desempeño académico general de los estudiantes se mantiene en un nivel medio, con un promedio de notas entre 11 y 15 puntos.

Una de las conclusiones más importantes del estudio es que tanto la autoeficacia como la motivación de logro son predictores significativos del desempeño académico, explicando conjuntamente el 62,9% de la varianza en los resultados académicos de los estudiantes. Esta conclusión subraya la importancia de desarrollar estrategias educativas que fortalezcan estas dimensiones psicológicas para mejorar el rendimiento académico.

"Potenciando el Éxito" es una obra que no solo ofrece una comprensión teórica y empírica sobre la autoeficacia y la motivación de logro, sino que también proporciona valiosas recomendaciones para educadores y estudiantes en la búsqueda de la excelencia académica. El libro es especialmente relevante para quienes estén interesados en la psicología educativa y en el desarrollo de intervenciones que puedan potenciar el éxito académico en entornos universitarios.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, especialmente en áreas exigentes como Farmacia y Bioquímica, se ha observado una preocupación constante por entender los factores que impactan el rendimiento académico de los estudiantes. Este interés ha llevado a explorar diversas variables, desde el cociente intelectual hasta hábitos de estudio, autorregulación, y aspectos psicológicos como la ansiedad y la motivación. Entre estas variables, la autoeficacia ha emergido desde la década de 1970 como un factor clave, vinculado de manera significativa con el logro académico.

La autoeficacia, entendida como la confianza que una persona tiene en su capacidad para alcanzar metas específicas, influye directamente en el comportamiento, el esfuerzo y la persistencia que un individuo aplica frente a los desafíos académicos. Esta idea, propuesta por Bandura en 1997, ha sido un pilar en el estudio del rendimiento académico, inspirando a investigadores a desarrollar intervenciones y recomendaciones basadas en sólidas teorías y evidencias empíricas.

Por otro lado, la motivación de logro se presenta como otro motor fundamental en la educación. Este impulso interno, que afecta las aspiraciones y ambiciones, se considera esencial para motivar a los estudiantes a no solo participar activamente en su educación, sino a buscar la excelencia a lo largo de su formación. En este sentido, un alto nivel de motivación puede traducirse en esfuerzos sostenidos y un rendimiento académico destacado.

El propósito del presente estudio es explorar cómo la autoeficacia y la motivación de logro se relacionan con el rendimiento académico en un contexto universitario específico: la Escuela de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. Los hallazgos sugieren que ambos factores son predictores significativos del éxito académico, con resultados que revelan niveles de autoeficacia y motivación que varían a lo largo de los años de estudio, pero que en última instancia, se correlacionan con un desempeño académico medio, según una escala de 0 a 20 puntos.

Esta investigación no solo aporta una comprensión más profunda de cómo estos factores influyen en el rendimiento académico, sino que también ofrece un marco para futuras intervenciones y estrategias educativas que podrían mejorar los resultados de los estudiantes en campos tan demandantes como Farmacia y Bioquímica.

El índice de este libro ofrece una estructura detallada que guía al lector a través de un análisis profundo sobre cómo la autoeficacia y la motivación de logro influyen en el rendimiento académico en los estudiantes de Farmacia y Bioquímica. Comienza con una reseña que proporciona una visión general del contenido y su relevancia en el contexto actual de la educación superior.

La introducción sitúa al lector en el contexto del problema que aborda el estudio, planteando las preguntas fundamentales que guiarán la investigación. Esto se desglosa en el Capítulo I, donde se presenta el problema en detalle, se formulan las preguntas de investigación, y se justifica la necesidad de explorar este tema. Además, se establecen los objetivos generales y específicos que orientan la investigación hacia la comprensión de los factores clave del rendimiento académico.

El Capítulo II se dedica al marco teórico, donde se revisan antecedentes relevantes y se profundiza en las bases teóricas que sustentan la investigación. Aquí se exploran conceptos como la autoeficacia, desde su relación con la Teoría Social Cognitiva hasta su impacto en el ámbito universitario, así como la motivación de logro y sus diferentes dimensiones. Este capítulo también incluye la definición de términos clave para asegurar una comprensión clara y consistente a lo largo del texto.

El Capítulo III describe el marco metodológico utilizado en la investigación, presentando las hipótesis, variables, y el diseño de la investigación. Se detalla el tipo y nivel de investigación, el ámbito y tiempo en que se desarrolló el estudio, así como la población y muestra seleccionada. Además, se explica el procedimiento seguido, junto con las técnicas e instrumentos empleados para recopilar y analizar los datos.

En el Capítulo IV, se presentan los resultados de la investigación, comenzando con una descripción del trabajo de campo y el diseño de la presentación de los datos. Los resultados se organizan en torno a las características demográficas de los participantes, y se analizan en términos de motivación, autoeficacia y desempeño académico. Este capítulo concluye con una prueba estadística y la discusión sobre la comprobación de las hipótesis planteadas.

Finalmente, el Capítulo V ofrece conclusiones basadas en los hallazgos de la investigación y formula recomendaciones prácticas que podrían ser aplicadas para mejorar el rendimiento académico en contextos similares.

El libro concluye con una sección de referencias bibliográficas, que recopila las fuentes utilizadas a lo largo del estudio, proporcionando al lector un recurso valioso para futuras investigaciones en este campo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

En el ámbito de la educación superior, especialmente en carreras exigentes como Farmacia y Bioquímica, el rendimiento académico se convierte en un factor determinante para el éxito profesional y personal de los estudiantes. Sin embargo, alcanzar un alto rendimiento no depende únicamente de la inteligencia o el esfuerzo, sino también de aspectos psicológicos como la autoeficacia y la motivación. Estos elementos son fundamentales para que los estudiantes enfrenten los desafíos académicos con confianza y determinación.

El presente capítulo se enfoca en identificar y analizar los problemas que afectan el rendimiento académico en estas disciplinas, poniendo especial énfasis en cómo la percepción de autoeficacia y los niveles de motivación influyen en los resultados. El objetivo es explorar cómo estos factores pueden ser potenciados para mejorar el desempeño de los estudiantes, proporcionándoles herramientas y estrategias que les permitan no solo superar los obstáculos académicos, sino también destacar en su formación profesional.

Entender el problema desde esta perspectiva nos permitirá no solo abordar las dificultades actuales, sino también proponer soluciones efectivas que contribuyan al desarrollo integral de los futuros profesionales en el campo de la salud.

En un entorno académico tan exigente como el de Farmacia y Bioquímica, el rendimiento académico no solo depende de las habilidades técnicas o el dominio de los contenidos. Es aquí donde la autoeficacia y la motivación emergen como factores determinantes en el éxito de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de su importancia, estos elementos a menudo son subestimados o incluso ignorados en el desarrollo de estrategias educativas.

El problema central que abordaremos en este libro radica en la falta de comprensión y aplicación efectiva de la autoeficacia y la motivación como herramientas para mejorar el rendimiento académico. A través de un análisis detallado, exploraremos cómo estos factores

psicológicos influyen en el aprendizaje y la consecución de objetivos académicos en los estudiantes de Farmacia y Bioquímica.

En este contexto, surge la necesidad de investigar y comprender a profundidad cómo la autoeficacia y la motivación interactúan y se potencian mutuamente, y de qué manera pueden ser cultivadas para maximizar el rendimiento académico. Este planteamiento no solo busca identificar las deficiencias actuales en la formación académica, sino también ofrecer soluciones prácticas y basadas en la evidencia que puedan ser implementadas por educadores y estudiantes por igual.

En Perú, las deficiencias en el rendimiento académico a nivel superior persisten como un problema significativo, afectando a estudiantes a lo largo de su proceso educativo y generando preocupaciones que impulsan acciones estratégicas en las universidades. Estas acciones incluyen la implementación de planes de mejora orientados a elevar el nivel académico de los estudiantes (López, 2017). Sin embargo, el problema sigue siendo complejo y multifacético, reflejando deficiencias en la forma en que los estudiantes abordan su educación y en cómo se gestionan las dificultades que enfrentan.

Las causas del bajo desempeño académico son diversas y, a menudo, están interrelacionadas. Entre las principales razones se encuentran la falta de buenos hábitos de estudio, el escaso apoyo familiar, los diferentes estilos de aprendizaje y una baja percepción de las propias habilidades. Esta falta de confianza puede traducirse en dudas sobre si las capacidades del estudiante son suficientes para enfrentar la complejidad de los estudios universitarios. Además, los niveles variados de motivación para asumir desafíos académicos también juegan un papel crucial en el rendimiento de los estudiantes.

El impacto de estas deficiencias académicas es profundo. Los problemas de rendimiento a menudo resultan en abandono escolar, ausentismo y deserción. Aunque la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018) señala que, desde el año 2000, la fuerza laboral en los países miembros ha mostrado una tendencia positiva hacia una mayor formación educativa a nivel superior, el Perú, a pesar de no ser

miembro pleno, ha adoptado las Directrices de la OCDE (2018). Esta tendencia global muestra que una mayor proporción de adultos jóvenes completa la educación media superior y que muchos adultos entre 25 y 34 años cuentan con un título universitario. Sin embargo, en el contexto peruano, estos avances no han sido uniformemente reflejados, y persisten desafíos significativos que afectan la formación y el éxito académico en el nivel superior.

Aunque cada vez más adultos acceden al nivel medio superior, completar el programa académico sigue siendo un desafío significativo. Los datos disponibles para países con estadísticas precisas revelan que aproximadamente el 25% de los estudiantes inscritos no concluyen sus estudios dos años después de la fecha teórica de finalización del programa. De esos estudiantes que no completan su formación, cuatro de cada cinco ya no están inscritos en el sistema educativo. Esta situación representa una pérdida considerable, dado que la tasa de desempleo entre los adultos jóvenes de 25 a 34 años que no completaron la educación media superior alcanza casi el 17%, en comparación con el 9% de aquellos que sí finalizaron sus estudios (OCDE, 2017, p.1).

Las consecuencias del bajo desempeño académico son notables. Los adultos que concluyen sus estudios universitarios tienen una rentabilidad de su inversión mucho más favorable que aquellos que abandonan o se retrasan en sus estudios. Se ha reportado que quienes completan su educación ganan un promedio de 56% más, y también son los que se recuperan más rápidamente de las recesiones económicas. En contraste, aquellos sin un título académico o que no completan sus estudios se quedan rezagados (OCDE, 2017).

En este contexto, la situación de un número considerable de estudiantes con bajo desempeño académico en una cohorte de aproximadamente siete años en la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann representa un problema educativo significativo para directivos y docentes. La necesidad de encontrar soluciones o medidas que puedan abordar esta problemática es urgente. Entre las posibles causas a investigar, se considera fundamental examinar la percepción de autoeficacia y la motivación de logro en relación con el desempeño académico. Este estudio es relevante tanto desde una perspectiva empírica como práctica, ya que permitirá aportar conocimientos

valiosos para la implementación de estrategias efectivas basadas en la comprensión del fenómeno desde un enfoque epistemológico y práctico.

En la formulación del problema, nos proponemos investigar la influencia de dos variables psicológicas cruciales en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann durante el año 2019. La pregunta principal de este estudio es si la autoeficacia percibida y la motivación de logro tienen un impacto significativo en el desempeño académico de estos estudiantes. La autoeficacia percibida se refiere a la creencia de los estudiantes en su capacidad para realizar con éxito tareas y enfrentar desafíos académicos. Este concepto implica que los estudiantes que confían en su habilidad para superar dificultades podrían tener un mejor desempeño académico debido a su mayor persistencia y esfuerzo en sus estudios.

Por otro lado, la motivación de logro se relaciona con el deseo de los estudiantes de alcanzar sus metas y superarse constantemente. Este tipo de motivación está asociado con el entusiasmo por los logros y el deseo de mejorar continuamente. La pregunta central del estudio busca determinar si estas dos variables, por separado o en conjunto, influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para comprender mejor la relación entre estas variables y el desempeño académico, se plantean dos interrogantes secundarios. El primer interrogante explora la relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes. Se investiga si los estudiantes que tienen una alta autoeficacia percibida tienden a obtener mejores resultados académicos. Esta pregunta busca desentrañar si la creencia en la capacidad propia para superar obstáculos se traduce en un mejor desempeño académico.

El segundo interrogante secundario aborda la relación entre la motivación de logro y el desempeño académico. En este caso, se examina si los estudiantes que tienen una fuerte motivación para alcanzar metas y mejorar continuamente muestran un rendimiento académico superior. Este aspecto busca entender si el impulso hacia la excelencia y el deseo de alcanzar objetivos académicos influyen en los resultados obtenidos.

Ambos interrogantes secundarios son fundamentales para descomponer y analizar de manera más detallada los componentes individuales que podrían contribuir al éxito académico. La investigación de estas relaciones permitirá proporcionar una visión más completa de cómo la autoeficacia y la motivación de logro afectan el desempeño académico, y contribuirá a identificar estrategias para potenciar el rendimiento estudiantil mediante la mejora de estos factores psicológicos.

La investigación propuesta cuenta con una justificación teórica sólida, ya que se enfocará en ofrecer una revisión exhaustiva y sistematizada del estado actual del conocimiento sobre las variables clave de estudio: la autoeficacia percibida, la motivación de logro y el desempeño académico. Este análisis se centrará en una población estudiantil universitaria perteneciente a una universidad pública, específicamente en la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. En este contexto, se observa un vacío significativo en la comprensión del comportamiento y la interrelación de estas variables dentro de esta población específica, lo que justifica la necesidad de llevar a cabo este estudio.

Desde una perspectiva social, el estudio se vuelve relevante al abordar el impacto de diversos factores y predictores sobre el rendimiento académico en el ámbito universitario. Comprender cómo la autoeficacia y la motivación de logro afectan el desempeño académico no solo enriquece el conocimiento teórico, sino que también tiene implicaciones prácticas. Los hallazgos de esta investigación tienen el potencial de apoyar significativamente la función educativa en varios niveles. En el ámbito personal, los docentes podrán ajustar sus estrategias pedagógicas basándose en una comprensión más profunda de los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes. En el nivel de las estrategias universitarias, los resultados pueden guiar la implementación de programas de orientación y consejería que aborden las necesidades específicas de los estudiantes. Finalmente, a nivel estudiantil, los resultados de la investigación ofrecerán a los estudiantes una herramienta de autodiagnóstico que les permitirá identificar áreas de mejora en su propia autoeficacia y motivación, contribuyendo a un enfoque más personalizado y efectivo para potenciar su rendimiento académico.

1.1. Objetivos de la investigación

Para entender el objetivo general de esta investigación, se busca explorar y determinar cómo se relacionan tres variables clave dentro del contexto académico: la autoeficacia percibida, la motivación de logro y el desempeño académico. Específicamente, el enfoque se centra en los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann durante el año 2019. La autoeficacia percibida, que refleja la confianza que tienen los estudiantes en sus propias capacidades para enfrentar y superar desafíos académicos, y la motivación de logro, que se refiere al deseo de alcanzar el éxito y superar obstáculos, son aspectos críticos que pueden influir en el rendimiento académico de estos estudiantes. Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es desentrañar la relación entre estas variables y el desempeño académico, proporcionando así una visión integral de cómo la percepción de autoeficacia y la motivación para lograr impactan el éxito académico.

En cuanto a los objetivos específicos, se busca en primer lugar determinar la relación entre la autoeficacia percibida y el desempeño académico de los estudiantes. Esto implica analizar cómo la confianza en sus habilidades para enfrentar desafíos académicos se traduce en resultados académicos efectivos. Se examinarán las correlaciones entre la autoeficacia y las calificaciones obtenidas por los estudiantes, así como su impacto en la capacidad de los estudiantes para mantener un rendimiento académico constante y satisfactorio.

En segundo lugar, se pretende determinar la relación entre la motivación de logro y el desempeño académico. Aquí, el enfoque está en entender cómo el impulso hacia el éxito y la superación de obstáculos influyen en los resultados académicos. Se evaluará cómo los niveles de motivación para alcanzar metas y superar dificultades se reflejan en el desempeño académico de los estudiantes, proporcionando así una comprensión clara de cómo la motivación de logro puede ser un predictor clave del éxito académico.

Ambos objetivos específicos están diseñados para aportar datos significativos sobre cómo la autoeficacia y la motivación afectan el desempeño académico, lo que a su vez puede

ofrecer recomendaciones valiosas para mejorar los enfoques pedagógicos y las estrategias de apoyo académico en la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica.

1.2. Justificación y relevancia del estudio 23

En el competitivo y riguroso mundo de la Farmacia y Bioquímica, el rendimiento académico no solo es una medida de éxito académico, sino también un indicador de preparación para enfrentar los desafíos profesionales en el futuro. En este contexto, la investigación sobre los factores que influyen en el éxito académico cobra una importancia crítica. El presente estudio, *Potenciando el Éxito: Autoeficacia y Motivación como Claves del Rendimiento Académico en Farmacia y Bioquímica*, se enfoca en dos variables psicológicas fundamentales: la autoeficacia y la motivación, que se han demostrado cruciales en el proceso de aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

La autoeficacia, el concepto que se refiere a la creencia en la capacidad propia para lograr objetivos, y la motivación, el impulso que lleva a los estudiantes a persistir en sus estudios y superar obstáculos, son factores profundamente interrelacionados que impactan directamente en el rendimiento académico. Aunque la relación entre estas variables y el éxito académico ha sido objeto de estudio en diversas áreas, existe una necesidad específica de profundizar en su aplicación dentro de la Farmacia y Bioquímica, campos donde el rigor académico y la capacidad de aplicar conocimientos son especialmente cruciales.

La relevancia de este estudio se refleja en varios aspectos clave. Primero, aborda una brecha significativa en la investigación aplicada a estas disciplinas. La Farmacia y Bioquímica, por su naturaleza técnica y científica, presenta desafíos únicos para los estudiantes, que requieren un enfoque específico para entender cómo las creencias personales y la motivación influyen en su rendimiento. Este libro busca proporcionar una perspectiva detallada y contextualizada que permita a los educadores y gestores académicos diseñar estrategias más efectivas para apoyar a los estudiantes.

En segundo lugar, este estudio ofrece un enfoque práctico que puede transformar la manera en que se aborda la educación en Farmacia y Bioquímica. Al identificar los factores

que afectan la autoeficacia y la motivación, se pueden desarrollar intervenciones específicas que no solo mejoren el rendimiento académico, sino que también fomenten un ambiente de aprendizaje más estimulante y positivo. Los resultados obtenidos podrán ser utilizados para diseñar programas de apoyo académico, talleres de desarrollo personal y estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes en estas áreas.

Además, la relevancia de este estudio trasciende el ámbito académico. La comprensión profunda de cómo la autoeficacia y la motivación afectan el rendimiento académico puede tener implicaciones prácticas para el desarrollo profesional de los futuros farmacéuticos y bioquímicos. Al preparar a los estudiantes para enfrentar con confianza y motivación los desafíos profesionales, se contribuye a su éxito en el mercado laboral y a la calidad de los servicios de salud y ciencia en general.

Por último, el impacto potencial de esta investigación también se extiende a las políticas educativas. Los hallazgos podrían guiar la formulación de políticas que promuevan un entorno académico más favorable y adaptado a las necesidades de los estudiantes, facilitando la implementación de prácticas que potencien la autoeficacia y la motivación.

En conclusión, la justificación de este estudio radica en su capacidad para iluminar y abordar factores cruciales que afectan el éxito académico en Farmacia y Bioquímica. Al ofrecer un análisis exhaustivo y recomendaciones prácticas, este libro busca no solo contribuir al cuerpo académico existente, sino también ofrecer herramientas valiosas para mejorar el rendimiento y la experiencia educativa en estas disciplinas, con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de los futuros profesionales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El entendimiento profundo de los factores que inciden en el rendimiento estudiantil es esencial para potenciar el éxito académico y profesional. Este capítulo se sumerge en el marco teórico que sustenta el estudio de la autoeficacia y la motivación, dos pilares fundamentales que moldean el desempeño de los estudiantes en estas disciplinas.

La autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad para realizar tareas específicas, ha demostrado ser un predictor clave del rendimiento académico. A través de una revisión exhaustiva de la literatura, se explorará cómo las percepciones de autoeficacia influyen en la persistencia, el enfoque y el éxito en el estudio de la Farmacia y la Bioquímica. El papel de la autoeficacia no solo afecta la manera en que los estudiantes abordan los desafíos académicos, sino también cómo manejan el estrés y las demandas del currículo riguroso.

Por otro lado, la motivación, entendida como el conjunto de fuerzas que impulsa a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos, es igualmente crucial. Este capítulo desglosará las teorías motivacionales más relevantes, incluyendo la teoría de la autodeterminación y la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca, para comprender mejor cómo estas teorías se aplican al entorno académico específico de Farmacia y Bioquímica. Se analizará cómo la motivación influye en la disposición de los estudiantes para participar en el aprendizaje, superar obstáculos y alcanzar un rendimiento óptimo.

Al integrar estos conceptos teóricos, se establecerá una base sólida para el análisis de cómo la autoeficacia y la motivación interaccionan y afectan el rendimiento académico en los campos de Farmacia y Bioquímica. Este marco teórico no solo proporciona un entendimiento integral de los factores psicológicos involucrados, sino que también sugiere vías para la intervención y el apoyo académico que podrían facilitar el éxito estudiantil en estas áreas exigentes.

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La comprensión de los factores que influyen en el rendimiento académico ha sido un tema de interés continuo en la investigación educativa a nivel internacional. En el ámbito de la farmacia y la bioquímica, la autoeficacia y la motivación se destacan como dos variables cruciales para el éxito académico. A lo largo de las últimas décadas, numerosos estudios han arrojado luz sobre cómo estas variables afectan el desempeño de los estudiantes en carreras exigentes como las mencionadas.

La teoría de la autoeficacia, propuesta por Albert Bandura, ha sido un pilar en la investigación sobre el rendimiento académico. Bandura define la autoeficacia como la creencia en la capacidad propia para ejecutar comportamientos necesarios para alcanzar objetivos específicos. En el contexto académico, esta creencia puede influir en la forma en que los estudiantes enfrentan desafíos, gestionan el estrés y persiguen sus metas. Investigaciones a nivel internacional han demostrado que una alta autoeficacia está correlacionada con mejores resultados académicos, mayor persistencia y una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Por otro lado, la motivación ha sido objeto de estudio desde múltiples enfoques teóricos. La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan, subraya la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje. Según esta teoría, los estudiantes que están intrínsecamente motivados, es decir, aquellos que encuentran satisfacción en el proceso de aprendizaje en sí mismo, tienden a alcanzar un mayor rendimiento académico en comparación con aquellos motivados principalmente por recompensas externas.

A nivel internacional, estudios han explorado cómo estos conceptos se manifiestan en el ámbito de la farmacia y la bioquímica, revelando patrones comunes y diferencias significativas entre regiones y sistemas educativos. En países con sistemas educativos avanzados, como los Estados Unidos y los países de Europa Occidental, se han implementado diversas estrategias para fomentar la autoeficacia y la motivación en estudiantes de ciencias de la salud, obteniendo resultados que aportan valiosas lecciones para otros contextos.

Esta revisión de antecedentes proporciona un marco para entender cómo la autoeficacia y la motivación influyen en el rendimiento académico en el campo de la farmacia y la bioquímica. Al contextualizar estos conceptos dentro del ámbito internacional, se sientan las bases para la investigación específica que se llevará a cabo en el contexto local, con el objetivo de identificar estrategias efectivas para potenciar el éxito académico en estas disciplinas.

Papa (2015) realizó el estudio *The Impact of Academic and Teaching Self-Efficacy on Student Engagement and Academic Outcomes*, en Utah de Estados Unidos. Principales resultados: los cambios en autoeficacia académica predicen la calificación del curso y la participación de los estudiantes. Además, la relación entre el predictor y los resultados fue positiva, ya que un cambio positivo en el compromiso condujo a mejores calificaciones y compromiso. Conclusión: los estudiantes que aumentan su autoeficacia académica durante los semestres están más comprometidos y tienen mejores resultados académicos.

Abdelmotaleb (2013), realizó el estudio denominado *Academic self-efficacy and student academic performance*. Resultados: Este estudio examina la influencia mediadora de la autoeficacia académica en el vínculo entre el clima académico percibido y el rendimiento académico entre los estudiantes universitarios. Los participantes en el estudio consisten en 272 estudiantes universitarios de la Universidad de Assiut en Egipto. Se desarrolló una escala para medir el clima académico percibido. Para garantizar que esta escala fuera confiable y válida, utilizamos la prueba alfa de Cronbach. Nos basamos en la categoría de Landry "autoeficacia para el logro académico" de la Escala de autoeficacia del estudiante universitario (CSSES) para evaluar la autoeficacia académica. Los GPA de los participantes se usaron como una medida del rendimiento académico. Para analizar los datos se utilizaron estadísticas descriptivas (correlación de momento producto persona, prueba T y regresiones simples y múltiples). Los resultados demostraron que el clima académico percibido y la autoeficacia académica se correlacionaron significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes. También se estableció el efecto mediador de la autoeficacia académica sobre la relación entre el clima académico percibido y el rendimiento académico de los estudiantes. Vale la pena mencionar que la autoeficacia académica medió la relación entre el clima

académico percibido y el rendimiento académico en la muestra de escuelas teóricas (mediación completa), muestras masculinas y femeninas (mediación parcial). Por el contrario, no podría mediar esta relación en la muestra de escuelas prácticas. Sobre la base de los hallazgos, se recomendó mejorar la autoeficacia académica mediante estrategias de asesoramiento. Conclusión: percepción de la autoeficacia se relaciona con el performance académico ($r\ 0,586$); $p < 0,05$).

Veresova (2018) investigó sobre Academic Self-Efficacy, Approach to learning and Academic Achievement. Resultados: Nuestra suposición acerca de la correlación entre todas las variables examinadas se confirmó de acuerdo con el modelo de Biggs et al (2001) y nuestros hallazgos también confirman las conclusiones de los estudios realizados por Floyd et al. (2009). La única excepción fue una variable caracterológica de factores presagiados de los estudiantes: enfoque superficial del aprendizaje, donde no observamos una correlación significativa con la autoeficacia académica. Buscando las relaciones mutuas de la autoeficacia académica (y sus subescalas) y el enfoque preferido para el aprendizaje (profundo y superficial y sus respectivas subescalas relacionadas con la motivación y la estrategia: excepto la subescala de estrategia superficial) con el logro académico (heterónimo y autónomo) han reportado correlaciones significativas. Estamos convencidos de que las relaciones verificadas entre la autoeficacia académica, el enfoque del aprendizaje y el rendimiento académico son importantes para las funciones cognitivas de salud de los adolescentes y promueven el comportamiento de salud. Conclusión: En relación con las variables que constituyen un grupo de los denominados factores de estudiantes presagiados, hemos identificado que tanto la autoeficacia académica como el enfoque preferido del aprendizaje (profundo o superficial) son predictores significativos de la evaluación heterónoma del rendimiento académico, según la evaluación del afuera: esa es la evaluación del rendimiento de los logros académicos en materias de aprendizaje con una calificación proporcionada por los maestros en un certificado escolar al final de cada año escolar. La conclusión de que la autoeficacia académica influye en el rendimiento académico fue confirmada también por numerosos otros investigadores.

Hassan (2018) investigó sobre Achievement Motivation and Academic Achievement of the Secondary Level Students in Uttar Dinajpur District. Resultados: os investigadores

analizaron los datos recopilados con el método de correlación de Pearson para explorar las correlaciones. Se obtuvo una relación no significativa entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del distrito de Uttar Dinajpur. Se encontró una correlación positiva ($r = .06$) entre la Motivación de Logro y el Logro Académico entre las muestras totales, especialmente entre las niñas ($r = 0.147$), estudiantes urbanos ($r = 0.032$) y rurales ($r = 0.077$) y un negativo, pero insignificante se encontró correlación ($r = -.042$) entre los estudiantes varones.

Kavousipour, Noorafshan., Pourahmad y Nazhvani (2015) investigaron sobre Achievement motivation level in students of Shiraz University of Medical Sciences and its influential factors, en la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz en Irán. Resultados: Seis factores con el mayor efecto en la motivación académica fueron "actitudes familiares", "conseguir buenos trabajos en el futuro", "respeto por sí mismos", "la capacidad de aprender", "creer en su papel en la victoria y la derrota" y "la tendencia al optimismo sobre ellos mismos". Además, la comparación de los resultados de doctorado profesional y ciencias básicas no reveló una relación significativa entre la motivación académica y los años educativos ($F = 0.819$, $p = 0.397$). Pero comparar campo por campo mostró que la Odontología y la Gestión e Información Médica del Hospital (HMMI) tuvieron una disminución significativa en el puntaje de motivación por aumento en los años educativos ($F = 3.991$, $p = 0.015$). Conclusión: El nivel de motivación de logro en los estudiantes de SUMS fue mayor que el promedio y no disminuyó durante los años educativos. Además, los resultados mostraron que los factores personales, sociales y educativos relacionados afectaron el nivel de motivación más que los factores económicos y ambientales.

Hayat, Salehi y Kojuri (2018) indagaron sobre el Desempeño Académico del estudiante de medicina: el papel de las emociones académicas y la motivación. Resultados: Los resultados muestran que existe una correlación positiva y significativa entre las emociones positivas como la esperanza, el disfrute de la vida y el rendimiento académico de los estudiantes ($p < 0.01$). Se encontró una correlación negativa y significativa entre las emociones negativas como la desesperanza, la ira, la vergüenza y el aburrimiento con el rendimiento en los estudios ($p < 0.01$). Conclusión: se encontró una correlación positiva y

significativa entre la motivación intrínseca y extrínseca y el rendimiento académico ($r = 0,63$; $p < 0.01$ $r = 0.14$; $p < 0.05$ respectivamente). La motivación y las emociones positivas tienen un papel preponderante en el aumento del rendimiento académico de los estudiantes de medicina en la Universidad de Ciencias Médicas Shiraz en Irán.

En los últimos años, el sistema educativo en Perú ha enfrentado una serie de desafíos que han puesto a prueba la calidad de la formación académica en diversas disciplinas, particularmente en áreas complejas como Farmacia y Bioquímica. La creciente complejidad del conocimiento científico, la rápida evolución tecnológica y las exigencias del mercado laboral han subrayado la necesidad de estrategias educativas más efectivas que no solo garanticen la adquisición de conocimientos técnicos, sino también promuevan habilidades clave que influyan en el rendimiento académico.

A nivel nacional, el sistema educativo peruano ha sido objeto de reformas y políticas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los avances en infraestructura y recursos, persisten desafíos significativos en términos de motivación y autoeficacia entre los estudiantes. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas académicas, y la motivación, que impulsa el esfuerzo y la perseverancia, son reconocidos como factores cruciales para el éxito académico.

Estudios recientes han revelado que los estudiantes de Farmacia y Bioquímica en Perú enfrentan niveles elevados de estrés y presión, lo que afecta su rendimiento académico y bienestar general. La falta de apoyo psicológico y académico, junto con una alta carga curricular, contribuye a una percepción negativa de sus habilidades y logros. En este contexto, comprender cómo la autoeficacia y la motivación impactan el rendimiento académico es esencial para diseñar intervenciones más efectivas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes peruanos.

La importancia de estos factores ha llevado a una creciente atención por parte de investigadores y responsables educativos en Perú, quienes buscan entender mejor las dinámicas que influyen en la motivación y la autoeficacia. La evidencia sugiere que una mayor

atención a estos aspectos puede resultar en una mejora significativa en el desempeño académico, y, por ende, en la preparación profesional de los futuros farmacéuticos y bioquímicos del país.

En este marco, el presente libro se propone explorar en profundidad cómo la autoeficacia y la motivación actúan como claves para potenciar el rendimiento académico en las disciplinas de Farmacia y Bioquímica en Perú, ofreciendo una perspectiva detallada y basada en evidencias sobre las estrategias más efectivas para abordar estos desafíos a nivel nacional.

López (2017) realizó el estudio “Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una universidad Pública en Lima”. Principales resultados: resulta relevante puntualizar que el 64% posee un nivel de motivación de logro medio siendo mayor el número de estudiantes que también se ubican en la categoría de rendimiento medio (30 estudiantes) que en alto (5 estudiantes). Solo el 23,5% presenta un nivel de motivación de logro alto que corresponde a 20 estudiantes, de los cuales 12 presentan un nivel de rendimiento medio y 2 un nivel de rendimiento alto. Conclusión: Sin embargo, la correlación de Spearman arroja un valor de 0,197 ($p > 0,05$) lo que significa que no se halló evidencia a favor de una relación entre las variables de estudio.

Manchego (2017), investigó sobre la Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la Especialidad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional de Educación 2016, en Lima. Resultados: del total de los encuestados que son 43 estudiantes, el 46,5% presenta un nivel medio de motivación, la tercera parte (34,9%) tiene un rendimiento bueno, y otro porcentaje que supera el tercio (37,2%) rendimiento excelente. Conclusión: hallaron una relación entre la motivación y el rendimiento (Correlación de Pearson 0,814, $p < 0,01$).

El presente estudio se decanta de los realizados, en que se incluyen las variables autoeficacia y motivación de logro, ambas como variables predictoras del desempeño

académico, bajo el esquema de un modelo de regresión logística, lo que delinea la diferencia con los estudios realizados en otros contextos

2.2. Bases teóricas

Para comprender el impacto de la autoeficacia y la motivación en el rendimiento académico en los campos de Farmacia y Bioquímica, es esencial explorar los fundamentos teóricos que sustentan estos conceptos. La autoeficacia, un concepto introducido por Albert Bandura, se refiere a la creencia en la propia capacidad para realizar tareas y enfrentar desafíos con éxito. Esta percepción personal tiene un efecto profundo en la manera en que los estudiantes abordan sus estudios, la persistencia ante obstáculos y el nivel de esfuerzo que están dispuestos a invertir.

La teoría de la autoeficacia sostiene que los estudiantes que confían en sus habilidades están más motivados para enfrentar situaciones académicas complejas y para mantener su desempeño frente a las dificultades. A diferencia de la simple capacidad cognitiva, la autoeficacia influye en la forma en que los estudiantes interpretan sus logros y fracasos, afectando su actitud hacia el aprendizaje y la resolución de problemas.

Por otro lado, la motivación, que puede ser intrínseca o extrínseca, juega un rol crucial en el rendimiento académico. La motivación intrínseca se refiere al impulso interno que lleva a los estudiantes a realizar tareas por el placer y la satisfacción que les proporciona el propio acto de aprender, mientras que la motivación extrínseca está relacionada con la búsqueda de recompensas externas o la evitación de consecuencias negativas. La combinación de estas motivaciones puede influir en la dedicación al estudio, la calidad del aprendizaje y, en última instancia, en el éxito académico.

Explorar estas bases teóricas permite una comprensión más profunda de cómo los estudiantes de Farmacia y Bioquímica pueden potenciar su rendimiento académico a través del desarrollo de una sólida autoeficacia y una motivación efectiva. Este marco teórico no solo proporciona una base para la investigación, sino que también ofrece herramientas

prácticas para mejorar el enfoque y la estrategia de estudio en estos campos altamente exigentes.

2.2.1. Autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue originalmente propuesto por Bandura (1977) en su teoría cognitiva social, aludiendo a la creencia de un individuo en su capacidad para tener éxito en una situación específica o realizar una tarea específica, Aunque el concepto de autoestima es muy similar, la autoestima implica la evaluación emocional de un individuo de su propio valor. Por el contrario, la autoeficacia comprende la evaluación de un individuo de su propia capacidad para lograr un objetivo o la autoconfianza para lograrlo. Por ejemplo, en una situación académica, se puede suponer que los estudiantes con una percepción elevada de autoeficacia tienen una mayor motivación para aprender, lo que resulta en un mayor rendimiento académico, porque esos estudiantes creen que tienen la capacidad de lograr su objetivo. Se sabe que la autoeficacia está influenciada por el género, la edad y el dominio. Huang (2012) realizó un metanálisis e informó que la autoeficacia difiere entre género, edad y también dominios según las materias, v.g. las matemáticas y las ciencias sociales.

Cabe resaltar, que la autoeficacia es un elemento importante de la estructura humana autorreguladora. Se desarrolla en base a experiencias personales vinculadas con éxitos propios, pero también con la observación de otras personas y reflexiones sobre su desempeño y logros. La autoeficacia se define como creencias en las capacidades de uno para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir un logro determinado.

Por otro lado, la autoeficacia tiene su génesis en la teoría cognitiva social propuesta por Bandura (1986), y está referida a las creencias de una persona en su capacidad para aprender o realizar comportamientos en niveles designados (Bandura, 1986, 1997). Las creencias de autoeficacia son autopercepciones de capacidad que influyen en cómo las personas piensan, sienten, se motivan y actúan (Bandura, 1997). La autoeficacia parece ser crucial en ambas etapas de la autorregulación del comportamiento de salud (Schwarzer, Fuchs, 1995). La alta autoeficacia, además de un mayor rendimiento académico y una mayor autoeficacia académica, el enfoque del aprendizaje y la dedicación al trabajo académico,

fomenta la eliminación de las reacciones emocionales no deseadas y aquellos estudiantes con una mayor autoeficacia académica experimenta menos estrés en la escuela que aquellos estudiantes, que dudan de su eficacia y habilidades (Bandura,1997). Dentro de un contexto académico, la autoeficacia se describe con frecuencia en términos de autoeficacia académica, que define los juicios de un alumno sobre la capacidad de uno para alcanzar con éxito los objetivos educativos (Elías, McDonald,2007).

Las creencias de autoeficacia se definen como las percepciones de las personas sobre su capacidad para ejecutar las acciones necesarias para lograr una meta deseada. La autoeficacia no es una percepción de si uno realizará estas acciones o si necesariamente logrará los resultados deseados, sino una evaluación de si uno puede realizar las acciones necesarias. Las creencias de autoeficacia no son un rasgo de personalidad estable, sino que representan una evaluación de la capacidad percibida en relación con contextos u objetivos específicos. (Gallagher,2012)

Teoría social cognitiva

En 1986, Albert Bandura presentó una visión del funcionamiento humano que otorga un papel central a los procesos cognitivos, indirectos, autorreguladores y autorreflexivos en la adaptación y el cambio humano (Bandura, 1986). De allí partió, para fundamentar la teoría cognitiva social, que propende un modelo de causalidad que implica un determinismo recíproco triádico, en el que la causalidad recíproca: comportamiento, cognición y otros factores personales, y las influencias ambientales operan como determinantes interactivos que se influyen mutuamente de forma bidireccional.

Desde esta perspectiva social cognitiva, el pensamiento y la acción humana se asumen como productos de una interacción dinámica y recíproca, entre las influencias personales, conductuales y ambientales. La forma en que las personas interpretan los resultados de sus propios comportamientos informa y altera su entorno y los factores personales que poseen que, a su vez, informan y alteran los comportamientos futuros. La visión de que (a) factores personales en forma de cognición, afecto y eventos biológicos; (b) comportamientos; y (c)

las influencias ambientales crean interacciones que resultan en una reciprocidad triádica es la base de la concepción de Bandura del determinismo recíproco. Nuestro entorno, nuestro comportamiento y los factores personales como cognitivos (es decir, creencias de autoeficacia) o eventos emocionales o biológicos interactúan y se determinan conjuntamente en lo que se denomina determinismo recíproco triádico. En tal sentido, la teoría cognitiva social sugiere que cada una de estas tres áreas está moldeada y ayuda a moldear las otras dos. Se cree que la influencia relativa de estos factores varía según la situación, y la velocidad relativa con la que estos tres factores pueden influirse entre sí también puede variar.

La naturaleza recíproca de los determinantes del funcionamiento humano en la teoría cognitiva social, direcciona los esfuerzos terapéuticos y de asesoramiento hacia los factores personales, ambientales o conductuales. Las estrategias para aumentar el bienestar pueden estar dirigidas a mejorar los procesos emocionales, cognitivos o motivacionales; aumentar las competencias conductuales; o alterar estas condiciones sociales, bajo el cual las personas viven y trabaja. En esta perspectiva, los maestros, por ejemplo, enfrentan el desafío de mejorar el aprendizaje académico y la confianza de sus estudiantes.

Cabe acotar, que la teoría cognitiva social proporciona un modelo de comprensión de las emociones, el comportamiento, la cognición y la motivación humanas que enfatiza cómo los humanos interactuamos activamente y ayudamos a dar forma a nuestro entorno, en lugar de ser controlados pasivamente por él (Gallagher,2012). La teoría cognitiva social tiene sus raíces en una visión de la agencia humana en la que las personas participan de manera proactiva en su propio desarrollo y pueden hacer que las cosas sucedan con sus acciones. Los individuos están imbuidos de ciertas capacidades que definen lo que es ser humano. Entre estas, las principales son las capacidades para simbolizar, planificar estrategias alternativas (previsión), aprender a través de la experiencia indirecta, autorregularse y autor reflexionarse. Sin embargo, es importante subrayar, que dentro de la teoría cognitiva social, se destaca la capacidad del ser humano, que lo hace distintivo de las otras especies, de autorreflexión, a través de la cual, los seres humanos dan sentido a sus experiencias, exploran sus propias cogniciones y creencias en sí mismas, se involucran en la autoevaluación y modifican su pensamiento y comportamiento en consecuencia.

Nuestras percepciones y personalidad, son construcciones sociales que se revisan constantemente como resultado de nuestras interacciones con los demás. Por lo tanto, estas no son estáticas y, a menudo, pueden variar según el contexto en el que nos encontremos. Según Gallagher (2012), las personas, han evolucionado para tener la capacidad cognitiva de desarrollar modelos internos de nuestras experiencias que nos permiten visualizar posibles cursos de acción y comunicar estas posibilidades a otros. También somos capaces de reflexionar sobre nuestros propios pensamientos, sentimientos y acciones, y estas habilidades autorreferenciales proporcionan la base para la autorregulación. Somos capaces de regular nuestro comportamiento en la búsqueda de objetivos. El logro de metas es un motivador fundamental para el comportamiento humano y nuestras expectativas con respecto a nuestra capacidad para lograr nuestros objetivos son determinantes cruciales de nuestro comportamiento. La teoría cognitiva social también proporciona la base para comprender cómo se desarrollan las creencias de autoeficacia a lo largo de la vida.

Autoeficacia y desempeño académico

El creciente interés en la autoeficacia podría atribuirse a las constantes afirmaciones de Bandura de que los juicios de capacidad que una persona aporta a una tarea específica son fuertes predictores del desempeño que resulta de esa tarea y median los otros determinantes de ese desempeño (Adeyemo, 2007). La autoeficacia es un constructo multidimensional que varía según el dominio de las demandas (Zimmerman, 2000), por lo que debe evaluarse en un nivel específico del dominio de resultados (Bandura, 1986).

Por tanto, en entornos académicos, se debe medir la autoeficacia académica en lugar de generalizar autoeficacia, ya que la primera, se refiere a juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para lograr determinados tipos de actuaciones educativas.

La autoeficacia académica consiste en las creencias que las personas tienen sobre sus habilidades para aprender o realizar conductas en niveles previamente establecidos del contexto académico. Es la evaluación que hace un estudiante sobre sus habilidades para

realizar sus propias actividades académicas de acuerdo a tres factores: atención, comunicación y excelencia. (Blanco et al., 2014)

- **Atención:** Se relaciona con enfocarse en las actividades académicas. Es un proceso cognitivo que tiene lugar cuando una persona, en lugar de simplemente ver y escuchar superficialmente lo que sucede a su alrededor o lo que debe hacer, comienza a enfocarse activamente en estos aspectos o en partes de ellos. Los universitarios que perciben sus dificultades para prestar atención en el área académica tienen menos probabilidades de éxito en sus estudios, específicamente mostrando bajos niveles de ajuste académico. (Norvilitis y MacLean, 2010)
- **Comunicación:** Se refiere al intercambio de datos y difusión de información con fines académicos por parte de los estudiantes. Está relacionado con la interacción y la influencia recíproca. Se trata de la aplicación de habilidades y destrezas cognitivas, metacognitivas, socioculturales, psicolingüísticas y psicoeducativas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Valdivieso, Carbonero y Martín 2013)
- **Excelencia:** Se refiere al apego a las normas y estándares del contexto académico para perseguir un desempeño de alta calidad en la universidad. Requiere de ciertas habilidades o competencias para lograrlo, como planificar, establecer objetivos y metas, y desarrollar las estrategias necesarias para alcanzarlos. (Herrera, 2013)

En el ámbito de la educación universitaria, las creencias de autoeficacia de los estudiantes juegan un papel fundamental en su permanencia y éxito académico. Estas creencias, entendidas como la confianza en la capacidad de uno mismo para realizar tareas específicas, son incluso mejores predictores de la continuidad en los estudios que muchas de las medidas generalizadas sobre la motivación académica. Un estudiante con un alto nivel de autoeficacia tiende a ser más resiliente, capaz de autorregularse y mantener la perseverancia frente a los desafíos que surgen en su trayectoria universitaria. Este rasgo no solo impulsa el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar psicológico, actuando como un factor protector que favorece la continuidad en la educación superior. La importancia de la autoeficacia académica radica en su capacidad para ofrecer a los estudiantes una base sólida sobre la cual construir su éxito en la universidad.

El impacto de la autoeficacia académica es especialmente notable en los estudiantes de primer año, un grupo que enfrenta numerosos retos en su adaptación al entorno universitario. La investigación ha demostrado que los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia experimentan menos ansiedad ante los exámenes, lo que les permite enfrentar las evaluaciones con mayor confianza y tranquilidad. Este alto nivel de autoeficacia no solo reduce la ansiedad, sino que también mejora la percepción del clima académico, entendido como las opiniones y sentimientos de los estudiantes sobre sus experiencias diarias en el contexto universitario. Un clima académico positivo, en conjunto con una alta autoeficacia, crea un entorno propicio para el aprendizaje, facilitando un rendimiento académico superior.

Además, la relación entre la autoeficacia académica y el clima académico percibido no es unidireccional. La percepción de un clima académico favorable, caracterizado por el apoyo de los docentes, la claridad en los objetivos educativos y un ambiente de colaboración, refuerza las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Este ciclo positivo, en el que la autoeficacia alimenta un mejor clima académico y viceversa, contribuye significativamente al éxito académico. Por lo tanto, entender y fomentar la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios, especialmente en aquellos que están iniciando su vida académica, es clave para asegurar su éxito y permanencia en la universidad.

El clima académico percibido es un concepto complejo que abarca una serie de variables interrelacionadas. Según Almeida, Ferreyra y Soares (1999), estas variables incluyen la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza, el apoyo institucional, las relaciones interpersonales con compañeros y profesores, y la infraestructura educativa, entre otros. Cada uno de estos elementos contribuye a la formación de una percepción general del entorno educativo, que puede influir tanto en la motivación como en el rendimiento académico. Un clima académico percibido positivamente, en combinación con un alto nivel de autoeficacia, crea las condiciones ideales para que los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial y enfrentar con éxito los desafíos de la educación superior.

- Dificultades personales: angustia, desorientación, soledad, debilidad física, pesimismo, inestabilidad emocional, tristeza y, por el contrario, desarrollo personal y autoconfianza.

- Relaciones interpersonales: relaciones con compañeros universitarios de ambos sexos, o amistades con mayor implicación emocional.
- Evaluación de estudios: Identificación con los estudios elegidos, desarrollo del compromiso con dichos estudios, adecuación y perspectivas de desarrollo profesional, según competencias y habilidades.
- Estrategias de estudio: habilidades para estudiar, rutinas de trabajo, manejo del tiempo, desempeño obtenido, uso de la biblioteca y otros recursos para el aprendizaje.
- Evaluación institucional: interés por la universidad, deseo de continuar con los estudios, evaluación de las instalaciones institucionales y servicios de apoyo que ofrece la universidad.

Implicancia de la autoeficacia en el ámbito universitarios

En el contexto de la educación universitaria, las creencias de autoeficacia del estudiante son mejores indicadores de permanencia que la mayoría de las medidas generalizadas sobre la motivación académica. Asimismo, se ha comprobado que los estudiantes que tienen un alto nivel de autoeficacia general son más capaces de alcanzar el éxito académico, la autorregulación y la perseverancia ante las dificultades. Finalmente, la autoeficacia académica se presenta como un rasgo interno asociado al bienestar psicológico que surge como elemento protector o favorable para la continuidad del estudiante en la universidad. (Komarraju, y Nadler, 2013)

Creencias de autoeficacia

De todos los pensamientos que afectan el funcionamiento humano, y que se encuentran en el núcleo mismo de la teoría cognitiva social, se encuentran las creencias de autoeficacia o los juicios de los individuos sobre sus capacidades para aprender o realizar cursos de acción en los niveles designados. En esencia, las creencias de autoeficacia son las autopercepciones que los individuos tienen sobre sus capacidades.

Estas creencias de competencia personal proporcionan la base para la motivación, el bienestar y la realización personal humanos. Esto se debe a que, a menos que las personas

crean que sus acciones pueden producir los resultados que desean, tienen pocos incentivos para actuar o perseverar frente a las dificultades. La autoeficacia no debe confundirse con constructos como el autoconcepto o la autoestima, que son evaluaciones amplias de uno mismo, completas con juicios de autoestima que acompañan a tales evaluaciones.

Las creencias de autoeficacia giran en torno a preguntas de sí (¿Puedo escribir este ensayo? ¿Puedo resolver este problema?), mientras que las creencias de autoconcepto / autoestima reflejan preguntas de sentimiento (¿Me gusta a mí mismo? ¿Cómo me siento acerca de mí mismo como ¿un escritor?). Además, las creencias de uno sobre lo que uno puede hacer pueden tener poca relación con cómo se siente uno sobre sí mismo. Muchos estudiantes brillantes son capaces de realizar sus tareas académicas con una gran autoeficacia incluso cuando sus habilidades académicas son una fuente de baja autoestima, ya que sus compañeros de clase los etiquetan como nerds o geeks. (Gallagher, 2012)

La investigación que examina las propiedades empíricas de estos dos constructos ha demostrado que difieren de manera importante. Las creencias de autoeficacia son juicios de competencia cognitivos, referidos a objetivos, relativamente específicos del contexto y orientados al futuro que son relativamente maleables debido a su dependencia de la tarea.

Las creencias del autoconcepto, por otro lado, son principalmente afectivas, fuertemente normativas, típicamente agregadas, jerárquicamente estructuradas y autopercepciones orientadas al pasado que son relativamente estables debido a su sentido. La autoeficacia actúa como un precursor activo del desarrollo del autoconcepto. Las creencias de autoeficacia no reflejan necesariamente la intención o motivación para perseguir un objetivo en particular. Es posible sentirse extremadamente eficaz para una meta o tarea que a uno le importa poco o sentirse ineficaz con respecto a metas extremadamente importantes. Sin embargo, es en la búsqueda de los objetivos más valiosos que las creencias de autoeficacia se vuelven las más importantes y tienen el mayor impacto en los resultados finales. (Gallagher, 2012)

Usando la teoría cognitiva social como marco, los maestros pueden trabajar para mejorar los estados emocionales de sus estudiantes, corregir sus creencias y hábitos de pensamiento erróneos (factores personales), mejorar sus habilidades académicas y prácticas de autorregulación (comportamientos) y alterar la Estructuras de la escuela y el aula que pueden funcionar para socavar el éxito de los estudiantes (factores ambientales).

Teorías Motivacionales en la Autoeficacia

La autoeficacia es un concepto fundamental en la psicología educativa, y comprender las teorías que la sustentan nos ayuda a desentrañar el misterio de cómo los estudiantes enfrentan y superan desafíos académicos. La autoeficacia se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para ejecutar las acciones necesarias para alcanzar objetivos específicos. Esta idea, introducida por el psicólogo Albert Bandura, ha sido esencial para entender cómo la motivación y el rendimiento académico se entrelazan.

1. La Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura

Albert Bandura, pionero en el campo de la autoeficacia, define esta como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras. Según Bandura, la autoeficacia no solo influye en la elección de actividades y la cantidad de esfuerzo que se pone en ellas, sino también en la persistencia ante las dificultades. Los estudiantes con alta autoeficacia se sienten más motivados para enfrentar tareas difíciles, mientras que aquellos con baja autoeficacia pueden evitar situaciones desafiantes por temor al fracaso.

2. Teoría del Refuerzo y la Autoeficacia

Otra perspectiva importante proviene de la teoría del refuerzo, que examina cómo las recompensas y castigos influyen en el comportamiento. En el contexto de la autoeficacia, el refuerzo positivo puede aumentar la confianza en las propias habilidades, mientras que el refuerzo negativo o la falta de retroalimentación pueden socavar la autoeficacia. Es esencial que los estudiantes reciban retroalimentación constructiva para fortalecer su percepción de eficacia personal y, por ende, su motivación.

3. La Teoría del Aprendizaje Social

La teoría del aprendizaje social, también de Bandura, sugiere que las personas aprenden observando el comportamiento de los demás y las consecuencias que siguen a esos comportamientos. En términos de autoeficacia, observar a otros exitosos en tareas similares puede aumentar la propia autoeficacia. Esta forma de aprendizaje vicariante permite a los estudiantes internalizar creencias sobre sus capacidades basándose en los logros y fracasos de modelos a seguir.

4. La Teoría de las Expectativas y las Valoraciones

La teoría de las expectativas y las valoraciones, desarrollada por Eccles y Wigfield, explora cómo las expectativas de éxito y el valor que se asigna a una tarea afectan la motivación. La autoeficacia se encuentra en el núcleo de esta teoría, ya que las expectativas personales de éxito influyen directamente en la forma en que los estudiantes perciben la importancia de sus metas académicas. Si los estudiantes creen firmemente que tienen la capacidad de tener éxito, es más probable que valoren las tareas académicas como importantes y se esfuercen por alcanzarlas.

5. La Teoría del Control y la Autoeficacia

La teoría del control se centra en cómo los individuos perciben su capacidad para controlar los eventos en sus vidas. En relación con la autoeficacia, esta teoría sugiere que los estudiantes que se sienten en control de sus acciones y resultados tienen una mayor autoeficacia. Cuando los estudiantes creen que sus esfuerzos y estrategias pueden influir en sus resultados académicos, tienden a mantener una actitud positiva y persistente, aun cuando enfrenten obstáculos.

En conclusión, las teorías motivacionales que rodean la autoeficacia ofrecen una visión profunda sobre cómo las creencias en las propias capacidades influyen en la motivación y el rendimiento académico. Al entender estas teorías, los educadores y estudiantes pueden desarrollar estrategias para fortalecer la autoeficacia, mejorando así el rendimiento académico en campos exigentes como la Farmacia y Bioquímica. La integración

de estas perspectivas teóricas en las prácticas educativas puede ser clave para potenciar el éxito académico y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

2.2.2. Motivación de logro

La motivación es un concepto que encuentra sus raíces en el término latino "motus," que significa movimiento. En relación al ser humano, se refiere a una agitación del espíritu, un impulso que mueve a la acción. En el contexto de la teoría sobre la motivación para el logro, este concepto se amplía para abarcar el entusiasmo y la determinación necesarios para llevar a cabo una tarea y persistir en ella. Fue McClelland, en 1989, quien definió la motivación de logro como el impulso de sobresalir, de alcanzar metas y de esforzarse con dedicación para lograr el éxito. Este impulso no solo moviliza, sino que también dirige el comportamiento hacia la consecución de logros, convirtiéndose en un elemento crucial del éxito académico.

La motivación para el logro no es un constructo unitario; más bien, es un conglomerado de diferentes elementos como creencias motivacionales, valores asociados a las tareas, metas personales y motivos de logro. Estos componentes interactúan para energizar y orientar las acciones de los individuos hacia la consecución de sus objetivos. A pesar de su importancia evidente, aún existen relativamente pocos estudios que han explorado la relación entre estos diversos constructos motivacionales y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, es escaso el número de investigaciones que han considerado conjuntamente las habilidades cognitivas de los estudiantes y su rendimiento académico previo al analizar la influencia de la motivación en su éxito educativo.

Estudios como los realizados por Steinmayr y Spinath en 2009, y por Kriegbaum y colaboradores en 2015, han comenzado a llenar este vacío al incluir tanto factores motivacionales como habilidades cognitivas en sus análisis. Estos estudios han demostrado que las habilidades cognitivas y los logros académicos anteriores son algunos de los mejores

predictores individuales del éxito académico. Por tanto, es fundamental tener en cuenta estos factores al evaluar el impacto de la motivación en el rendimiento de los estudiantes. Los hallazgos de Steinmayr y Spinath revelaron que los autoconceptos de habilidades específicas en determinados dominios, seguidos de los valores que los estudiantes asignan a las tareas en esos mismos dominios, eran los predictores más efectivos de las calificaciones en materias como matemáticas y alemán, superando incluso a las metas y motivos de logro.

Uno de los factores más importantes que lo llevan al ser humano a alcanzar sus objetivos es el impulso, que se conoce como motivación. Constituye un entusiasmo y determinación con una especie de emoción que lo lleva a perseverar para alcanzar mayores alturas, sin importar el camino de su vida; ya sea personal o profesional. La unidad puede provenir de una fuente interna o externa, siendo el individuo quien lo determina. Los factores que motivan a un individuo siguen cambiando a medida que uno sube la escalera de la edad y la madurez. Por lo tanto, estar motivado es una necesidad constante. Hay momentos en que uno se enfrenta a un período de desmotivación, siendo entonces, el momento para encontrar la fuente de motivación para volver a la acción. (Singh,2011)

Teorías sobre motivación de logro

- **Teoría de Maslow**

De acuerdo con Colvin y Rutland (Citado por Quintero,2011), y basado en la teoría de Maslow, la vida del ser humano transcurre en una variedad de estados en los que se producen diferentes necesidades, en la que cuando una necesidad esté satisfecha, se produce una necesidad en otra jerarquía de la pirámide, la que tiene cinco niveles, desde las fisiológicas, de seguridad, de aceptación social, de autoestima y de autorrealización (Figura 1).



Figura 1. Pirámide de Jerarquía de necesidades de Maslow

Fuente: Adaptado de Quintero (2011)

- **Teoría de la motivación bifactorial de Herzberg**

Herzberg habló de ciertos factores que cuando no están presentes producen insatisfacción y desmotivación, pero cuya presencia no produce lo contrario. Los denominó higienizantes, porque al igual que la higiene, su ausencia produce enfermedades, pero su abundancia no las cura (amigos, vacaciones, horarios, entorno laboral organizado, etc.) y se equiparan con las necesidades de orden superior según la teoría de Maslow.

- **Teoría de la Motivación de logro**

Según Sampascual (2007), los trabajos experimentales de McClelland (1988) demostraron dos aspectos resaltantes, que se vinculan con la motivación de las personas:

- Faceta de tipo cognitivo, relacionado con las expectativas (v.g., cuando un discente tiene expectativas elevadas de aprobar una prueba, también su motivación para el estudio será elevada)

- Faceta de tipo afectivo, que alude al valor del incentivo (v.g. si al discente la materia o curso le resulta interesante, éste tendrá más motivación para estudiar).

En consecuencia, la teoría de la motivación de logro es una teoría cognitiva de expectativa-valor, en la que se postula que la conducta de logro es la consecuencia del conflicto emocional producido en la persona entre la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso (Suárez y Fernández, 2004).

Por lo tanto, es un modelo que se asienta en el plano cognitivo general y considera que el ser humano toma decisiones de modo activo y racional, en contraste, con el modelo conductista, en el que el plano mental no era necesario para la producción de comportamientos o respuestas. (Pintrich y Schunk, 2006).

Castanedo (1998), afirman que la motivación de logro se manifiesta en el aula en dos conductas:

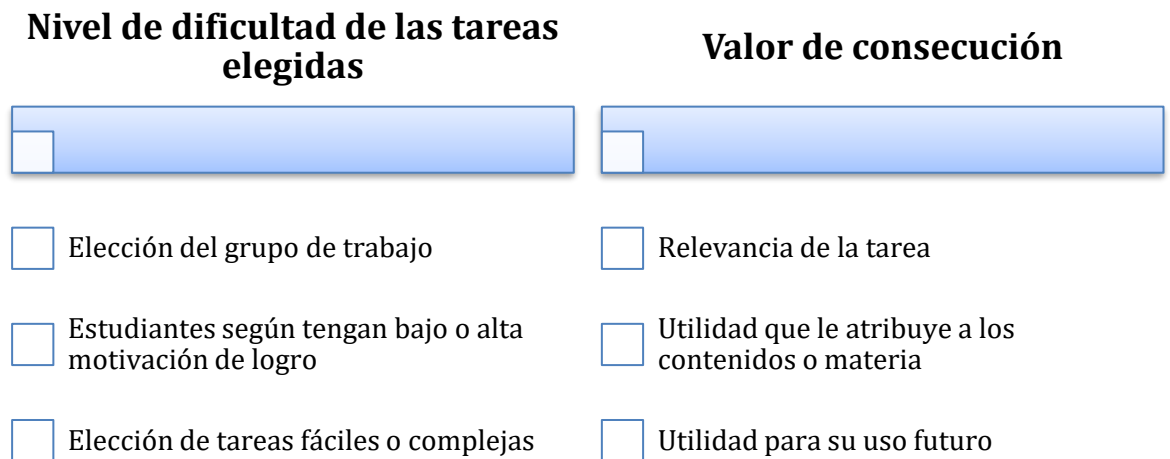


Figura 2. Conductas en el aula según la motivación de logro

Fuente: elaboración propia

Dimensiones de la motivación de logro

La motivación de logro es un concepto complejo y multifacético que se descompone en varias dimensiones, cada una de las cuales juega un papel crucial en cómo los estudiantes abordan sus metas académicas. Comprender estas dimensiones nos permite no solo identificar qué impulsa a los estudiantes a alcanzar el éxito, sino también diseñar estrategias más efectivas para potenciar su rendimiento.

Una de las principales dimensiones de la motivación de logro es la **orientación al éxito**, que se refiere al deseo intrínseco de alcanzar metas personales y superar desafíos. Los estudiantes que poseen una fuerte orientación al éxito suelen estar impulsados por la satisfacción que proviene de completar una tarea difícil o alcanzar un estándar elevado. Esta dimensión está profundamente vinculada con la autoeficacia, ya que aquellos que creen en su capacidad para tener éxito son más propensos a establecer metas ambiciosas y perseverar en la consecución de las mismas.

Otra dimensión clave es la **evitación del fracaso**, que, aunque puede parecer opuesta a la orientación al éxito, en realidad coexiste con ella. Los estudiantes motivados por evitar el fracaso suelen esforzarse por evitar situaciones en las que podrían fallar, lo que les lleva a trabajar diligentemente para asegurarse de que no se enfrentan a la posibilidad de un rendimiento inferior. Sin embargo, esta dimensión puede ser una espada de doble filo; si bien puede impulsar a los estudiantes a esforzarse más, también puede generar una ansiedad excesiva que obstaculiza su rendimiento.

La **necesidad de reconocimiento** es otra dimensión que no debe subestimarse. Para muchos estudiantes, el reconocimiento externo—ya sea en forma de calificaciones, elogios de los profesores o la aprobación de sus compañeros—es una poderosa fuente de motivación. Este reconocimiento valida sus esfuerzos y les proporciona una sensación de logro que refuerza su compromiso con el éxito académico.

Finalmente, la **persistencia ante la adversidad** es una dimensión fundamental de la motivación de logro. Los estudiantes que perseveran frente a los desafíos y mantienen su motivación a pesar de los contratiempos son aquellos que, en última instancia, logran los mayores éxitos. Esta persistencia no solo está vinculada a la autoeficacia, sino también a una

mentalidad de crecimiento, donde los estudiantes ven los desafíos como oportunidades para aprender y mejorar.

Explorar estas dimensiones nos permite comprender mejor las dinámicas internas que impulsan a los estudiantes de Farmacia y Bioquímica en su camino académico. Además, nos ofrece un marco para desarrollar intervenciones y estrategias pedagógicas que puedan fortalecer su motivación y, por ende, su rendimiento académico.



Figura 3. Dimensiones de la motivación de logro

Fuente: Adaptado de Yactayo (2010)

- **Acciones orientadas al logro:** conductas que despliega el alumno y que lo orientan a la consecución del éxito en las tareas evaluadas con estándares de excelencia. (Yactayo,2010)
- **Aspiraciones de logro:** deseos y aspiraciones con respecto al deseo académico y el futuro laboral. (Yactayo,2010)
- **Pensamientos orientados al logro:** pensamientos y percepciones del estudiante respecto a su futuro y sus metas. (Yactayo, 2010)

2.2.3. Desempeño académico

El desempeño académico, un indicador fundamental en el ámbito educativo, representa más que las simples calificaciones obtenidas por los estudiantes. En el contexto de las carreras de Farmacia y Bioquímica, este desempeño adquiere una relevancia especial, ya que refleja no solo el dominio de los conocimientos técnicos, sino también la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones prácticas y complejas. Esta sección explora cómo la autoeficacia y la motivación influyen directamente en el rendimiento académico, destacando su importancia en la formación de profesionales altamente competentes. Al entender estas relaciones, no solo se busca mejorar las estrategias pedagógicas, sino también potenciar el éxito de los estudiantes en su camino hacia el logro de sus metas académicas y profesionales.

El desempeño académico, traduce en la praxis el aprendizaje logrado por el estudiante en los diversos niveles educativos.

De otro lado, Chadwick (1975) define al desempeño o rendimiento en los estudios, como la exhibición de las capacidades y características psicológicas cognitivas que se exhiban en todas las acciones de enseñanza-aprendizaje. De otro lado, Kerlinger (1988) afirma que el rendimiento académico dentro del marco formal educativo, no solo es producto de un hecho educativo intencional, sino que expresa la calidad educativa.

La autoeficacia académica, como parte integral de la personalidad autorreguladora, se muestra como un factor clave en el rendimiento académico de los estudiantes. Este concepto, que va más allá de la simple creencia en las propias habilidades, actúa como un motor interno que impulsa al estudiante a emplear procesos de autorregulación eficaces. Estos procesos incluyen el establecimiento de metas claras, el autocontrol en el estudio, la autoevaluación constante y la implementación de estrategias de aprendizaje que faciliten la consecución de los objetivos académicos.

Diversas investigaciones han subrayado la importancia de la autoeficacia académica como un predictor sólido del rendimiento académico real. Los estudiantes que creen firmemente en su capacidad para completar con éxito las tareas académicas tienden a mostrar un rendimiento superior en comparación con aquellos que tienen dudas sobre sus habilidades. Esta correlación entre la autoeficacia y el rendimiento académico ha sido ampliamente documentada, destacando su papel fundamental en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Los estudios han revelado que la autoeficacia percibida se correlaciona positivamente con la rapidez y eficacia con que un estudiante resuelve tareas en la escuela, como las tareas aritméticas en matemáticas. Esta relación subraya cómo la confianza en las propias habilidades no solo influye en la capacidad de un estudiante para completar tareas, sino también en la calidad y eficiencia con la que lo hace. A lo largo de más de dos décadas de investigación, se ha establecido con claridad que la autoeficacia es un componente esencial en el proceso de aprendizaje, actuando como un predictor confiable de la motivación y el rendimiento académico.

Las creencias de seguridad también afectan los estándares de autoevaluación y evaluación autónoma que los estudiantes usan para juzgar los resultados de su autocontrol. Las creencias de autoeficacia también motivan el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. La autoeficacia de los estudiantes y su autoestima asociada con el aprendizaje y el rendimiento son cruciales para su logro educativo (Zimmerman,2000). El alto rendimiento académico está vinculado con una mayor confianza en sí mismo y, presumiblemente, mejora a los estudiantes a aceptar una mayor responsabilidad para completar con éxito las tareas (Zimmerman, Kitsantas,2005). Algunos autores creen que los estudiantes con mayor autoeficacia alcanzan niveles más altos; porque son capaces de lidiar con las demandas cognitivas de manera más eficiente, intentan enfocarse en los objetivos maestros (Sullivan, Guerra,2007), perciben su aprendizaje como desafíos / tareas que son interesantes y valiosos y aplican estrategias de aprendizaje razonables. La autoeficacia académica está fuertemente relacionada con el rendimiento y el ajuste, tanto directamente en el rendimiento académico como indirectamente a través de las expectativas y las percepciones

de afrontamiento (evaluaciones de desafío-amenaza) sobre el rendimiento en el aula, el estrés, la salud y la satisfacción general y el compromiso de permanecer en la escuela (Chemers, Hu y García, 2001) La autoeficacia académica y el estrés están negativamente correlacionados (Zajacova *et al.*, 2005) y la autoeficacia académica también se ha relacionado con importantes variables no académicas, como la depresión y el comportamiento prosocial (Elias, MacDonald, 2007).

Al respecto, cabe precisar que el rendimiento académico es una medición de las capacidades indicativas o pertinentes que manifiestan, en forma estimativa, lo que el estudiante, ha aprendido durante el proceso formativo, por tanto, constituye la consecución de las iniciativas del estudiante producto de su esfuerzo en la tarea académica.

2.2.4. Casos de estudio relevantes

En el contexto académico, la autoeficacia juega un papel crucial en el rendimiento de los estudiantes, especialmente en áreas exigentes como Farmacia y Bioquímica. A continuación, presentamos algunos casos de estudio que ilustran cómo la autoeficacia impacta en el éxito académico y qué lecciones podemos aprender de ellos.

Caso 1: El Efecto de la Autoeficacia en la Rendimiento Académico en Ciencias de la Salud

Un estudio realizado en una universidad de Estados Unidos investigó cómo la autoeficacia influía en el rendimiento académico de los estudiantes de Ciencias de la Salud. Se realizó un seguimiento a lo largo de un semestre completo, midiendo las creencias de autoeficacia de los estudiantes a través de cuestionarios específicos y comparando estos datos con sus calificaciones finales.

Los resultados revelaron que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia no solo obtuvieron mejores calificaciones, sino que también demostraron una mayor persistencia ante los desafíos académicos. Este caso subraya la importancia de fomentar la autoeficacia desde las primeras etapas del proceso educativo, especialmente en carreras rigurosas como Farmacia y Bioquímica.

Caso 2: Intervención Psicoeducativa para Mejorar la Autoeficacia

En otro estudio, se implementó una intervención psicoeducativa en un grupo de estudiantes de Bioquímica para aumentar su autoeficacia. La intervención consistió en talleres de desarrollo de habilidades y asesoramiento individualizado. Se evaluaron los niveles de autoeficacia antes y después de la intervención, así como el rendimiento académico durante el siguiente semestre.

Los resultados mostraron una mejora significativa en la autoeficacia y un incremento correspondiente en el rendimiento académico. Este caso demuestra que las intervenciones diseñadas para fortalecer la autoeficacia pueden tener un impacto positivo tangible en el rendimiento académico de los estudiantes.

Caso 3: Autoeficacia y Estrategias de Estudio en Farmacia

Un estudio centrado en estudiantes de Farmacia analizó la relación entre la autoeficacia y las estrategias de estudio utilizadas. Se identificó que los estudiantes con alta autoeficacia tendían a emplear estrategias de estudio más efectivas y organizadas, como la planificación y el uso de técnicas de repaso, en comparación con sus compañeros con menor autoeficacia.

Este caso pone de relieve cómo una fuerte creencia en la propia capacidad puede llevar a la adopción de métodos de estudio más productivos, lo que a su vez mejora el rendimiento académico. Los hallazgos sugieren que apoyar a los estudiantes para que desarrollen una autoeficacia sólida podría ser una estrategia clave para mejorar los resultados educativos en Farmacia y Bioquímica.

Estos casos de estudio ilustran cómo la autoeficacia no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también puede ser influenciada por intervenciones y estrategias educativas. La comprensión y aplicación de estos hallazgos pueden ser valiosas para diseñar programas de apoyo y desarrollo en el ámbito académico, especialmente en áreas tan desafiantes como Farmacia y Bioquímica. Fomentar una alta autoeficacia en los

estudiantes puede ser una herramienta poderosa para potenciar su éxito académico y profesional.

2.2.5. Relación con el rendimiento académico

Cuando se habla de éxito académico, la autoeficacia emerge como un concepto fundamental, especialmente en disciplinas desafiantes como Farmacia y Bioquímica. La autoeficacia, una noción introducida por Albert Bandura, se refiere a la creencia que tiene una persona en su capacidad para ejecutar tareas específicas con éxito. En el contexto académico, esta creencia no es solo un factor de apoyo, sino que puede ser el motor que impulsa el rendimiento hacia nuevas alturas.

Para comprender cómo la autoeficacia se relaciona con el rendimiento académico, es esencial considerar cómo influye en la manera en que los estudiantes abordan sus estudios. Un estudiante con alta autoeficacia está convencido de su capacidad para superar obstáculos y enfrentar desafíos. Esta confianza se traduce en una mayor disposición para invertir tiempo y esfuerzo en sus tareas académicas, un factor clave para alcanzar un rendimiento sobresaliente.

Los estudios han demostrado que la autoeficacia tiene un impacto significativo en el rendimiento académico, y esto se manifiesta de varias maneras. Primero, los estudiantes con alta autoeficacia tienden a establecer metas más ambiciosas y a persistir en la consecución de estas metas, incluso frente a dificultades. Esta persistencia se refleja en una mayor dedicación al estudio y una mejor preparación para los exámenes y trabajos prácticos, lo que a su vez mejora los resultados académicos.

Además, la autoeficacia afecta la forma en que los estudiantes manejan el estrés y la ansiedad, factores que a menudo interfieren con el rendimiento académico. La confianza en sus propias habilidades permite a los estudiantes enfrentar los exámenes y las evaluaciones con una actitud más positiva y menos ansiosa. Esta actitud positiva puede llevar a una mejor

toma de decisiones y a un rendimiento más eficaz durante las evaluaciones, contribuyendo así a resultados académicos superiores.

Es interesante observar cómo la autoeficacia también modula la respuesta a las retroalimentaciones y críticas. Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a ver las críticas como oportunidades para mejorar, en lugar de como amenazas a su autoestima. Este enfoque constructivo les permite aprender de sus errores y ajustar sus estrategias de estudio, lo que contribuye a una mejora continua en su rendimiento académico.

Por otro lado, una baja autoeficacia puede ser un obstáculo significativo para el éxito académico. Los estudiantes que no creen en su capacidad para tener éxito pueden evitar desafíos y renunciar a las tareas difíciles, lo que limita su aprendizaje y desempeño. Esta falta de confianza puede llevar a un círculo vicioso de bajo rendimiento y falta de motivación, haciendo más difícil superar las barreras académicas.

En conclusión, la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico es clara: una mayor autoeficacia suele correlacionarse con un mejor rendimiento. Este vínculo resalta la importancia de desarrollar estrategias para fortalecer la autoeficacia en los estudiantes, especialmente en áreas académicas que requieren un alto nivel de compromiso y habilidades técnicas, como Farmacia y Bioquímica. Fomentar la autoeficacia no solo ayuda a los estudiantes a enfrentar sus estudios con mayor confianza, sino que también sienta las bases para un rendimiento académico más robusto y duradero.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Al abordar un estudio sobre autoeficacia y motivación en el rendimiento académico, es esencial establecer con claridad los términos clave que guiarán la comprensión de los conceptos tratados. En este capítulo, se presentan las definiciones operacionales de los términos más relevantes que se utilizarán a lo largo del libro. La precisión en la definición de estos términos no solo facilita una mejor comprensión del contenido, sino que también asegura que los lectores interpreten correctamente las ideas y conclusiones que se desarrollan. Desde conceptos como "autoeficacia" y "motivación", hasta nociones más específicas relacionadas con el entorno académico de Farmacia y Bioquímica, esta sección proporciona

el marco conceptual necesario para profundizar en el análisis del rendimiento académico en el contexto educativo peruano.

Autoeficacia académica

La autoeficacia académica se refiere a la convicción que tiene un individuo sobre su capacidad para desempeñarse de manera exitosa en tareas académicas específicas o alcanzar objetivos académicos determinados. Esta creencia no se basa únicamente en el conocimiento o las habilidades que posee el estudiante, sino en su percepción de qué tan bien puede utilizar esos recursos en situaciones concretas. Según Albert Bandura (1997), quien introdujo este concepto, la autoeficacia es un factor crucial que influye en la motivación, el esfuerzo y la persistencia que un estudiante dedica a sus actividades académicas.

Cuando un estudiante cree firmemente en su capacidad para superar desafíos académicos, es más probable que se esfuerce, incluso cuando enfrenta dificultades. Este tipo de creencias influyen directamente en la forma en que los estudiantes abordan sus estudios, determinando la cantidad de energía y tiempo que están dispuestos a invertir en tareas escolares. Además, la autoeficacia académica no solo afecta el rendimiento en tareas específicas, sino que también tiene un impacto más amplio en la autoconfianza general del estudiante en contextos educativos.

Por otro lado, cuando un estudiante duda de su capacidad para alcanzar metas académicas, puede experimentar altos niveles de ansiedad, lo que a su vez puede disminuir su rendimiento. Esta falta de confianza puede llevar a una menor participación en actividades escolares y una tendencia a evitar desafíos, lo cual limita el crecimiento académico. Por lo tanto, es fundamental que los educadores y mentores fomenten un entorno que fortalezca la autoeficacia académica, brindando apoyo y oportunidades para que los estudiantes desarrollen y demuestren sus habilidades.

Motivación de logro

La motivación no es simplemente un impulso innato, sino un constructo que se forma y fortalece a través de la interacción social. A medida que los estudiantes se relacionan con su entorno, especialmente en un contexto académico, desarrollan una motivación que va más

allá de la simple necesidad de cumplir con las expectativas. Esta motivación, según McClelland (1988), se convierte en una fuerza interna que guía sus esfuerzos y acciones de manera persistente, siempre con la vista puesta en alcanzar o incluso superar los estándares de excelencia que se han propuesto.

En este sentido, la motivación aprendida es un motor poderoso que impulsa al estudiante a no solo buscar resultados satisfactorios, sino a esforzarse por el éxito en su sentido más completo. Este tipo de motivación se nutre de las experiencias y las relaciones que el estudiante establece en su entorno social, lo que le permite desarrollar una capacidad de resiliencia y un compromiso continuo con sus objetivos. Así, la búsqueda de la excelencia se convierte en un proceso dinámico, donde cada logro alimenta la motivación para alcanzar metas aún mayores.

Desempeño académico

El nivel de éxito académico se refiere al grado de logro alcanzado por un estudiante en una tarea o actividad académica específica. Este concepto, tal como lo define Nováez en 1986, mide la capacidad de un estudiante para cumplir con los objetivos establecidos en el contexto educativo. No se trata únicamente de obtener una calificación, sino de evaluar cómo el estudiante ha internalizado y aplicado los conocimientos adquiridos. El éxito académico puede manifestarse de diversas maneras, ya sea a través de la resolución efectiva de problemas, la capacidad de sintetizar información compleja o la creatividad al abordar un tema. Cada uno de estos aspectos contribuye al quantum, o cantidad, de éxito alcanzado, que es un reflejo directo de la preparación, dedicación y habilidades del estudiante en relación con la tarea asignada.

Además, el nivel de éxito académico no es un concepto estático; puede variar en función de múltiples factores, como la motivación del estudiante, el apoyo recibido, y las metodologías pedagógicas empleadas. Es un indicador clave del rendimiento académico y permite identificar áreas de mejora tanto para el estudiante como para los educadores. El análisis de este nivel de éxito proporciona una visión integral del proceso de aprendizaje, destacando no solo el resultado final, sino también el esfuerzo y las estrategias empleadas para alcanzar dicho resultado.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La estructura metodológica es el cimiento sobre el cual se edifica toda investigación sólida. En este capítulo, se detallarán los enfoques, métodos y procedimientos que guiarán el estudio en su objetivo de explorar y entender la relación entre la autoeficacia, la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de Farmacia y Bioquímica en Perú. El diseño de la investigación se ha seleccionado cuidadosamente para asegurar que las preguntas planteadas sean respondidas de manera rigurosa y precisa. Aquí, se describirán los criterios de selección de la muestra, los instrumentos de recolección de datos, y las técnicas de análisis que permitirán obtener resultados válidos y confiables. Este capítulo no solo establece el camino a seguir, sino que también garantiza la integridad y la validez del proceso investigativo, asegurando que las conclusiones sean una representación fiel de la realidad estudiada.

La autoeficacia y la motivación de logro no son meros conceptos teóricos; son factores dinámicos y multifacéticos que influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. La autoeficacia, que se refiere a la creencia en la propia capacidad para lograr objetivos y superar obstáculos, es fundamental para el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que poseen una alta autoeficacia tienden a enfrentarse a los desafíos académicos con mayor determinación y persistencia. Su confianza en sus habilidades les permite adoptar estrategias más efectivas para resolver problemas y gestionar el tiempo, lo que resulta en un mejor desempeño académico. La autoeficacia no solo afecta cómo los estudiantes abordan sus estudios, sino también cómo responden a la retroalimentación y cómo manejan el estrés asociado con las exigencias académicas.

Por otro lado, la motivación de logro se manifiesta en el deseo de los estudiantes de alcanzar metas elevadas y cumplir con sus expectativas personales y externas. Esta motivación impulsa a los estudiantes a comprometerse con sus estudios de manera más profunda, establecer objetivos claros y trabajar de manera constante para alcanzarlos. Los estudiantes

altamente motivados están dispuestos a dedicar más tiempo y esfuerzo en sus tareas académicas y a buscar recursos adicionales cuando enfrentan dificultades. La motivación de logro también está estrechamente vinculada con la percepción de los estudiantes sobre la importancia de sus estudios y el impacto de sus esfuerzos en su futuro profesional. Aquellos que ven sus estudios como un camino crucial para alcanzar sus metas profesionales tienden a mostrar un mayor nivel de compromiso y rendimiento.

Al integrar la autoeficacia y la motivación de logro en el análisis del rendimiento académico, se puede obtener una comprensión más completa de cómo estos factores interactúan y afectan el éxito académico. La hipótesis general postula que existe una relación significativa entre la autoeficacia, la motivación de logro y el rendimiento académico en el contexto específico de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica. En este sentido, se espera que los estudiantes que exhiben una alta autoeficacia y una fuerte motivación de logro tengan un desempeño académico superior en comparación con aquellos que presentan niveles más bajos en estas dimensiones.

Las hipótesis específicas amplían esta premisa al considerar de manera individual cómo cada factor influye en el rendimiento académico. La primera hipótesis específica sugiere que la autoeficacia está positivamente relacionada con el desempeño académico, lo que implica que los estudiantes con una mayor creencia en sus habilidades tendrán un mejor rendimiento. La segunda hipótesis específica establece que la motivación de logro también está positivamente relacionada con el desempeño académico, indicando que aquellos estudiantes que se sienten impulsados a alcanzar metas altas y superar retos tendrán un rendimiento académico superior. Estas hipótesis permiten explorar cómo cada factor contribuye de manera única al éxito académico, proporcionando una base para desarrollar estrategias y intervenciones que puedan mejorar el rendimiento de los estudiantes al fortalecer su autoeficacia y motivación.

Para abordar la identificación de la variable independiente en un estudio sobre autoeficacia, motivación de logro y desempeño académico, es crucial desglosar cada uno de estos conceptos en su contexto más amplio.

La **autoeficacia**, un concepto desarrollado por Albert Bandura, se refiere a la creencia en la propia capacidad para ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas específicas. En el ámbito académico, esta variable es fundamental, ya que afecta directamente la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos y persisten en sus esfuerzos. Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a ser más resilientes, a establecer metas más ambiciosas y a emplear estrategias de aprendizaje más efectivas.

Por otro lado, la **motivación de logro** es otro factor esencial. Esta se define como el deseo y la energía que un estudiante dedica a alcanzar el éxito y superar los estándares establecidos. La motivación de logro puede ser intrínseca, motivada por el interés y la satisfacción personal, o extrínseca, impulsada por recompensas externas como calificaciones y reconocimiento. Esta variable es determinante en cómo los estudiantes se preparan para los exámenes, participan en clases y buscan mejorar sus habilidades académicas.

Finalmente, el **desempeño académico** se refiere a la capacidad de un estudiante para lograr resultados exitosos en su educación, medidos a través de calificaciones, evaluación de habilidades y logros en actividades académicas. Es el resultado observable y cuantificable de la interacción entre autoeficacia y motivación de logro. Un desempeño académico sobresaliente no solo refleja la efectividad de las estrategias de estudio y el esfuerzo aplicado, sino también cómo estos factores interactúan para facilitar el éxito educativo.

En conjunto, estas variables forman un triángulo interrelacionado donde la autoeficacia y la motivación de logro son las fuerzas impulsoras que afectan directamente el desempeño académico. Analizar estas variables de manera integrada permite entender mejor cómo los estudiantes pueden optimizar su rendimiento académico a través del desarrollo de su autoeficacia y su motivación.

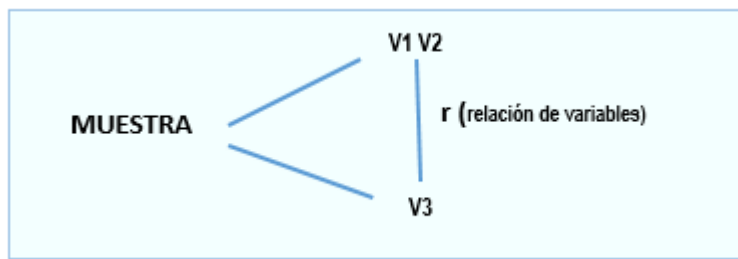
Variables	Definición conceptual	Indicadores	Unidad/Categorías	Escala
Variable independiente	Autopercepción de la persona sobre lo que puede o no	<ul style="list-style-type: none"> - Persistencia - Esfuerzo - Persistencia - Autoconfianza 	Alto Promedio Bajo	Intervalo

Autoeficacia	hacer con sus habilidades o recursos personales (Bandura, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos para vencer barreras - Capacidad para manejo de situaciones - Esgrime alternativas de solución 	
Motivación de logro	Motivación aprendida a través de la interacción social, que mueve a la persona a conducir sus esfuerzos y sus acciones, de manera persistente en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia. (McClellan, Atkinson, Clark y Lowell, 1953)	<p>Dimensión 1. Acciones orientadas al logro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gusto por tareas - Equipos de trabajo - Persistencia <p>Dimensión 2. Pensamientos orientados al logro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creencias de que es estudioso - Planea futuro - Esfuerzo en hacer tareas académicas <p>Dimensión 3. Aspiraciones orientadas al logro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudia para obtener altas notas - Se preocupa por notas - Elige compañero para estudios 	<p>Alto</p> <p>Medio</p> <p>Bajo</p> <p>Intervalo</p>
Variable dependiente	Ponderado anual de nota	- Promedio	<p>Alto</p> <p>Promedio</p> <p>Bajo</p> <p>Ordinal</p>
Desempeño académico			

En el presente estudio se ha optado por un enfoque cuantitativo que permite abordar las variables de interés con precisión y objetividad. Este tipo de investigación se centra en la recolección y análisis de datos numéricos, proporcionando una base sólida para la identificación de patrones y relaciones entre las variables estudiadas. El diseño no experimental elegido implica que no se manipulan las variables del estudio de manera directa. En lugar de ello, se observa y se analiza la realidad tal como se presenta, permitiendo una comprensión más natural y menos sesgada de los fenómenos en cuestión.

Además, el diseño transversal del estudio se caracteriza por la recopilación de datos en un único punto temporal. Esta característica facilita la evaluación de la situación actual del fenómeno estudiado sin necesidad de seguimiento a lo largo del tiempo. Al adoptar este diseño, se busca obtener una instantánea precisa y relevante de las variables en su contexto actual, lo que es particularmente útil para identificar tendencias y relaciones en un momento específico.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), y Tam, Vera y Oliveros (2008), el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental, transversal, son herramientas metodológicas adecuadas para estudios que requieren un análisis detallado de variables sin intervención directa en el entorno investigado. Este enfoque proporciona una visión clara y sistemática del fenómeno estudiado, asegurando que los resultados sean representativos y relevantes para el contexto en el que se desarrolla la investigación.



M = Muestra

V1: Autoeficacia percibida

V2: Motivación de logro

V3: Desempeño académico

r: correlación

En el contexto de la investigación, el nivel de análisis es correlacional, ya que se explora la relación entre dos variables independientes y su impacto en la variable dependiente. Esto implica un examen detallado de cómo cada una de las variables independientes puede influir en la variable dependiente, y si existe una conexión significativa entre ellas. El enfoque correlacional permite comprender mejor la dinámica entre las variables y establecer patrones o asociaciones que puedan explicar el fenómeno en estudio.

En cuanto al ámbito de la investigación, se centra en la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Este enfoque permite analizar el contexto específico de una institución educativa para identificar cómo las variables de interés afectan a los estudiantes dentro de un entorno académico particular. La elección de esta escuela profesional proporciona un marco claro y delimitado para llevar a cabo el estudio, facilitando la obtención de datos relevantes y específicos.

El horizonte de tiempo para la investigación está establecido en el año 2019, lo cual define el periodo durante el cual se recopilarán los datos y se analizarán los resultados. Este marco temporal es crucial para situar el estudio en un contexto específico y entender las condiciones y circunstancias particulares que pudieron influir en los resultados obtenidos. Al centrarse en este año, la investigación puede ofrecer una visión detallada y contextualizada de la situación en ese periodo, permitiendo una interpretación más precisa de los hallazgos.

La población objeto de estudio está constituida por todos los estudiantes que se encontraban matriculados durante el año académico 2019 en la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, ubicada en Tacna. Este grupo se ha definido tanto en términos temporales como geográficos, según lo estipulado

por Suárez (2011). En total, el universo de estudio está compuesto por 173 estudiantes que estaban inscritos en dicho período académico.

Esta población incluye a estudiantes de diferentes niveles y especialidades dentro de la carrera, lo que ofrece una perspectiva amplia sobre las características y desafíos que enfrentan en su desempeño académico. Al centrarse en este grupo específico, el estudio busca obtener una comprensión detallada de cómo la autoeficacia y la motivación impactan el rendimiento académico dentro del contexto particular de esta institución educativa. Este enfoque permite analizar no solo la situación actual de los estudiantes, sino también identificar posibles áreas de mejora en la gestión y apoyo educativo para maximizar el éxito académico en la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica.

Tabla 1

Población de estudio

Tabla 1. Población de estudio

Estratos	N	%
Primero	42	24,77
Segundo	39	22,54
Tercero	27	15,60
Cuarto	25	14,45
Quinto	40	23,12
Total	173	100

Fuente: SAA-FACS (2020)

Tamaño de la muestra: se utilizó la ecuación para proporciones, teniendo en cuenta un margen de error y un nivel de confianza del 95%, para variables son categóricas.

$$n = \frac{Z^2(p)(q)(N)}{N(e^2) + Z^2(p)(q)}$$

Dónde:

N = Universo

Hallamos → *n* → *para.95%*

e = Error de estimación.

$$n = \frac{Z^2(p)(q)(N)}{N(e^2) + Z^2(p)(q)}$$

n = Tamaño de la muestra

$$n = \frac{1.96^2 (0.5)(0.5)(173)}{173(0.05^2) + 1.96^2 (0.5)(0.5)} = 119$$

p = 0.50

q = 0.50

z = **1.96**

- *Tipo de muestreo* : probabilístico por estrato con un factor de afijación $n/N = 0,6878$

Tabla 2

Muestra de estudio según estratos

Tabla 2. *Muestra de estudio según estratos*

Estratos	N	Muestra
Primero	42	29
Segundo	39	27
Tercero	27	19
Cuarto	25	17
Quinto	40	27
Total	173	119

Fuente: UPT (2019)

En la investigación, se establecieron criterios rigurosos para la inclusión y exclusión de participantes con el fin de asegurar que la muestra representara adecuadamente a la población objetivo y los resultados fueran válidos. Los criterios de inclusión especificaron que solo los estudiantes de ambos sexos que estuvieran matriculados durante el año académico 2019 y que aceptaran de manera voluntaria participar en el estudio serían incluidos. Esta selección voluntaria asegura que los participantes están comprometidos con el estudio, lo que puede aumentar la calidad y la validez de los datos recolectados. En contraste, se excluyó a aquellos estudiantes que se encontraran ausentes por razones médicas u otras justificaciones relevantes, ya que su ausencia podría haber introducido sesgos o datos incompletos que afectarían la interpretación de los resultados.

El procedimiento para llevar a cabo la investigación incluyó varios pasos clave. Inicialmente, se solicitó al Decanato la autorización necesaria para acceder a la información académica de los estudiantes, tales como sus notas promedio. Esta autorización fue esencial para garantizar que se pudiera obtener una visión precisa del rendimiento académico de los participantes. Además, se solicitó permiso para realizar visitas a las aulas universitarias durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2019. Estas visitas se planificaron en diferentes horarios, de acuerdo con un cronograma de trabajo cuidadosamente diseñado para maximizar el acceso a los estudiantes y asegurar que se cubrieran distintas franjas horarias. Esta estrategia permitió obtener una muestra representativa de diferentes grupos de estudiantes en variados contextos académicos.

La presentación de los datos se realizó utilizando tablas y figuras estadísticas, siguiendo rigurosamente el formato de presentación de la norma APA. Este enfoque no solo garantiza la estandarización en la presentación de resultados, sino que también facilita la comprensión y comparación de los datos. En cuanto al análisis estadístico, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva para cada variable del estudio. Estas técnicas proporcionan una visión general de las características de los datos, como las medias, medianas y desviaciones estándar. Además, se realizaron pruebas de correlación para explorar las relaciones entre las variables y análisis multivariado para identificar patrones complejos y relaciones interdependientes.

entre múltiples variables. Estos métodos permitieron una comprensión detallada de cómo las variables interactúan y afectan los resultados del estudio.

Las técnicas de recolección de datos empleadas se refieren a los métodos estandarizados utilizados para llevar a cabo las actividades de investigación de manera consistente. Según Yuni y Urbano (2006), estas técnicas son esenciales para garantizar que los procedimientos sean replicables y los resultados sean confiables. En este estudio, el método de la encuesta fue la técnica principal utilizada para recolectar datos. La encuesta permite reunir información de manera sistemática y organizada sobre un tema específico, ya sea a través de contactos directos, como entrevistas cara a cara, o indirectos, como encuestas en línea. Este método es eficaz para recopilar datos de una población amplia y diversa, facilitando el análisis comparativo y la identificación de tendencias.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos cuestionarios diseñados específicamente para medir las variables del estudio. Los cuestionarios son instrumentos fundamentales en la investigación, ya que permiten a los investigadores obtener datos precisos y relevantes sobre el fenómeno de interés. Según Sabino (1992), estos instrumentos son cruciales para la medición efectiva de las variables y la obtención de información detallada que puede ser utilizada para analizar y comprender el tema en profundidad. Los cuestionarios fueron elaborados con cuidado para asegurar que cubrieran todos los aspectos relevantes del estudio y permitieran una recolección de datos precisa y coherente.

Ficha técnica: Escala de autoeficacia general (Unidimensional)

Nro.	Criterios	Descripción
1	Título	Escala de autoeficacia General de Baessler y Schawarzer (Grimaldo, s.f.)
2	Autor	Baessler y Schwarner (1996)
3	Objetivo	Medir conocimientos

4	Versión	Individual
5	Administración	10 minutos
6	Validez de constructo	Análisis factorial , todas las cargas factoriales superar el valor 3 (Grimaldo, s.f.)

Tabla 3

Baremo del cuestionario autoeficacia general

Tabla 3. Baremo del cuestionario de aprendizaje autorregulado

Percentil	Nivel de autorregulación	
< p25	Bajo	< 24
p25p75	Medio	25 -29
>p75	Alto	>29

Ficha técnica: *Cuestionario de motivación de logro*

Nro.	Criterios	Descripción
1	Título	Cuestionario de Motivación de logro
2	Autor	Thornberry (2002)
3	Objetivo	Medir la motivación académica en función del logro de los objetivos educativos
4	Versión	Individual /grupal
5	Dimensión	D1: acciones orientadas al logro D2: pensamientos orientados al logro

D3: aspiraciones orientadas al logro

5 Administración 10 minutos

Tabla 4

Baremo del cuestionario motivación de logro

Tabla 4. Baremo del cuestionario de motivación de logro

Percentil	Nivel	General	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
> p25	Bajo	>	15-34	18-41
p25p75	Medio		35-54	42-65
>p75	Alto	>	55-75	66-90

Ficha de recolección de datos para la variable desempeño académico

Nro.	Criterios	Descripción
1	Título	Ficha de recolección
2	Autor	Rivera (2019)
3	Objetivo	Recoger del análisis documental el promedio ponderado del primer semestre del año 2019
4	Versión	Individual
5	Ponderación	Alto: 16-20 Medio 11-15 Bajo 0-10,5

El Cuestionario de Motivación de logro de Thornberry (2002), reporta una fiabilidad robusta: Factor 1: α de Cronbach 0,79; Factor 2 α de Cronbach 0,62 y Factor 3 α de Cronbach 0,66 y la Escala general: α de Cronbach 0,82.

Asimismo, la Escala de autoeficacia General de Baessler y Schawarzer (Grimaldo, s.f.), reporta según Rosales (2017) un α de Cronbach de 0,807. De otro lado, Alegre (2014) estimó un α de Cronbach de 0,017 para toda la escala.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

RESULTADOS

En este capítulo, presentamos los hallazgos clave derivados del análisis de los datos recopilados durante nuestra investigación sobre la influencia de la autoeficacia y la motivación en el rendimiento académico en las disciplinas de Farmacia y Bioquímica. El propósito de este apartado es ofrecer una visión detallada y comprensible de cómo estos factores interrelacionados impactan en el desempeño académico de los estudiantes, permitiendo así una evaluación exhaustiva de nuestras hipótesis y objetivos de investigación.

El análisis de los resultados se organiza en secciones que reflejan los diferentes aspectos investigados: primero, abordaremos el impacto de la autoeficacia en el rendimiento académico, explorando cómo las creencias en las propias capacidades pueden influir en los logros y en la calidad del desempeño académico. A continuación, examinaremos la relación entre la motivación y el éxito académico, evaluando los diferentes tipos de motivación y su efecto en la persistencia y el rendimiento de los estudiantes.

Cada sección presenta datos cuantitativos y cualitativos, complementados por gráficos y tablas que facilitan la interpretación de los resultados. También incluimos un análisis comparativo entre diferentes grupos y condiciones, proporcionando un panorama más completo de las dinámicas observadas.

La interpretación de estos resultados no solo busca confirmar las teorías existentes sobre la autoeficacia y la motivación, sino también aportar nuevas perspectivas y recomendaciones para mejorar las estrategias educativas en el contexto específico de Farmacia y Bioquímica. De este modo, este capítulo sienta las bases para la discusión y la formulación de conclusiones en los capítulos siguientes.

A medida que avanzamos en la presentación de los resultados, invitamos al lector a reflexionar sobre las implicancias prácticas de estos hallazgos y a considerar cómo podrían integrarse en el diseño de intervenciones y políticas educativas más efectivas.

4.1. Descripción del trabajo de campo

Se realizó la planificación y ejecución del trabajo de campo por etapas:

Fase de planificación:

- comprendió la preparación del material bibliográfico e instrumentos de recolección de datos (formato físico) para el total de la muestra con un margen de 10 cuestionarios adicionales.
- Se capacitó al personal de apoyo para la recolección de los datos.
- Se enfatizó el cumplimiento de los criterios éticos.
- Se elaboró un cronograma de recojo de datos según los horarios y coordinación con los docentes de los cursos.

Fase de ejecución:

- Las coordinaciones con los docentes en el horario de clase se inició en octubre 2019 y se concluyó en diciembre 2019.
- En el mes de diciembre 2019, se obtuvo el consolidado de notas finales con promedios oficiales por parte de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- Antes de la aplicación de los instrumentos, se explicó a los estudiantes el propósito del estudio y se invocó su colaboración para la cumplimentación de los cuestionarios (Consentimiento informado verbal).
- Los estudiantes que accedieron a responder voluntariamente, para lo cual se les entregó en forma personal los cuestionarios anónimos.
- La información recolectada se vació en una hoja de cálculo Excel.

4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se presentan según la secuencia siguiente:

- Presentación de las características demográficas de la muestra edad y sexo.

- Presentación en tablas y figuras estadísticas de las variables de estudio según año de estudio.
- Contraste de hipótesis.

4.3. RESULTADOS

4.3.1. Descripción de las características demográficas

Tabla 5

Estudiantes de la ESFB, por edad según año de estudios ,2019

Tabla 5. Estudiantes de la ESFB, por edad según año de estudios ,2019

Grupo etario	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
De 18 a 22	26	89,7	22	81,5	13	68,4	0	0,0	0	0,0
De 23 a 27	3	10,3	3	11,1	5	26,3	15	88,2	25	92,6
De ≥28	0	0,0	2	7,4	1	5,3	2	11,8	2	7,4
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

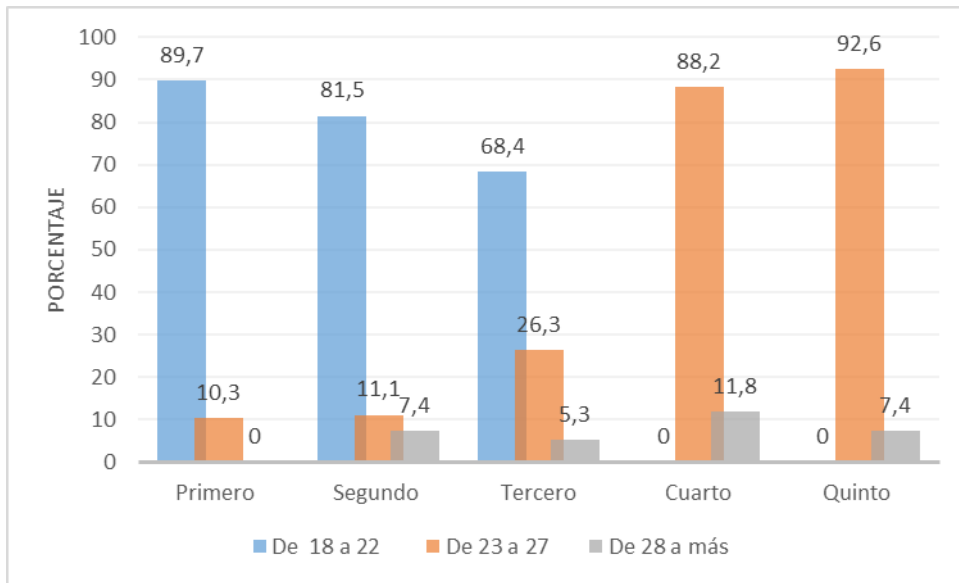


Figura 4. Estudiantes de la ESFB, por edad según año de estudios ,2019

Fuente: Tabla 5

Interpretación

Se observa que en el aula de primero y segundo año de estudios y tercero, predominan los estudiantes de 18 a 22 años, mientras que en cuarto y quinto, predominó la categoría de edad de 23 a 27 años. (Tabla 5 y Figura 4)

Tabla 6

Estudiantes de la ESFB, por sexo según año de estudios ,2019

Tabla 6. Estudiantes de la ESFB, por sexo según año de estudios ,2019

Grupo etario	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Femenino	16	55,2	19	70,4	12	63,2	10	62,5	17	63,0
Masculino	13	44,8	8	29,6	7	36,8	6	37,5	10	37,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

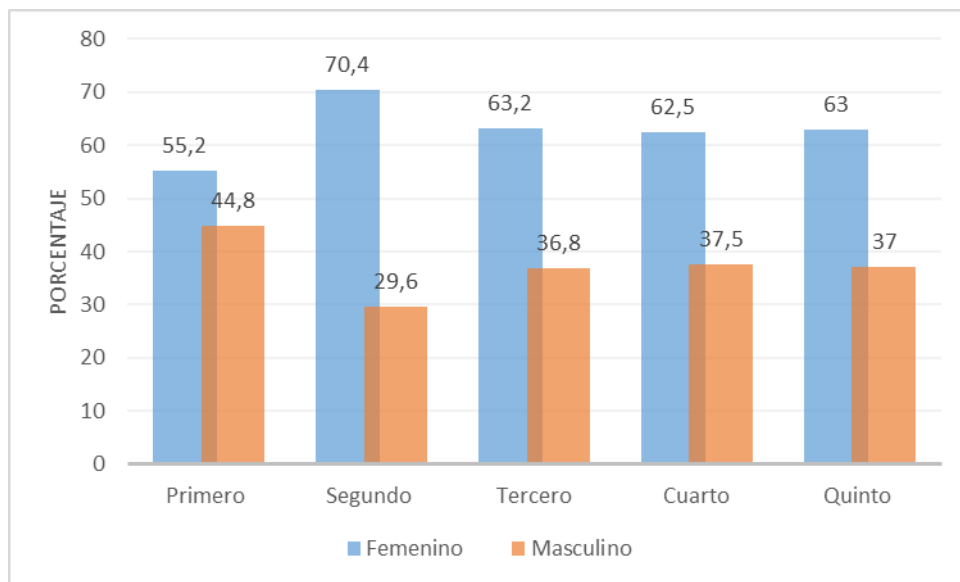


Figura 5. Estudiantes de la ESFB, por edad según año de estudios, 2019

Fuente: Tabla 6

Interpretación

Se halló que predomina el grupo de estudiantes del sexo femenino, en todos los años de estudios, siendo mayoritario en el segundo año (70,4%), mientras que en los años de tercero, cuarto y quinto sobrepasa la mitad con 63,2%, 62,5% y 63% respectivamente. (Tabla 6 y Figura 5)

4.3.2. Motivación

- Motivación general

Tabla 7

Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación general según año de estudios,2019

Tabla 7. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación general según año de estudios,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Medio	7	24,1	13	48,1	14	73,7	6	35,3	2	7,4
Alto	21	72,4	14	51,9	5	26,3	11	64,7	25	92,6
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

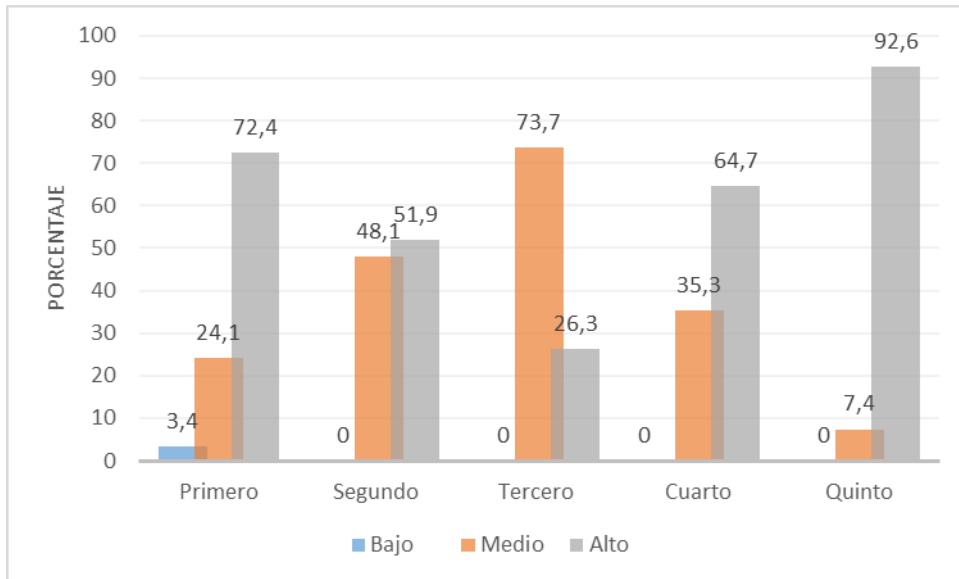


Figura 6. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación de logro general según año de estudios, 2019

Fuente: Tabla 7

Interpretación

Se encontró que en el aula de primero (72,4%), segundo (51,9%), cuarto (64,7%) y quinto año de estudios (92,6%), los estudiantes mayoritariamente se ubican en el nivel alto de motivación de logro, mientras que en tercer año de estudio el nivel medio (73,7%). (Tabla 7 y Figura 6)

- Motivación extrínseca

Tabla 8

Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación extrínseca según año de estudios, 2019

Tabla 8. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación extrínseca según año de estudios, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	4	13,8	9	33,3	13	68,4	5	29,4	1	3,7
Medio	19	65,5	14	51,9	3	15,8	8	47,1	16	59,3
Alto	6	20,7	4	14,8	3	15,8	4	23,5	10	37,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

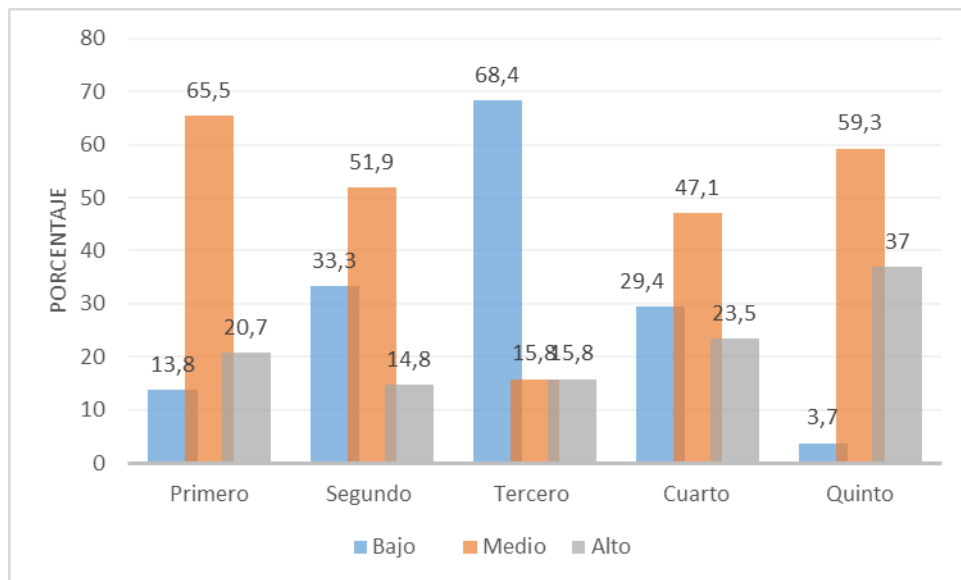


Figura 7. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación externa según año de estudios, 2019

Fuente: Tabla 8

Interpretación

En relación a la motivación extrínseca, se halló que predominó en los estudiantes de primero (65,5%), segundo (51,9 %), cuarto (47,1%) y quinto año (59,3%), un nivel medio motivación extrínseca, sin embargo, los estudiantes de tercero muestran generalmente una motivación extrínseca (68,4%) en el nivel bajo. (Tabla 8 y Figura 7)

- Dimensión: Deseo de éxito y reconocimiento

Tabla 9

Estudiantes de la ESFB, por motivación de participar activamente en las clases para ser reconocido por sus docentes y compañeros, según año de estudios ,2019

Tabla 9. Estudiantes de la ESFB, por motivación de participar activamente en las clases para ser reconocido por sus docentes y compañeros, según año de estudios ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,3	1	3,7	2	10,5	2	11,8	0	0,0
Desacuerdo	6	20,7	5	18,5	8	42,1	4	23,5	4	14,8
Indeciso	9	31,0	9	33,3	5	26,3	6	35,3	7	25,9
De acuerdo	8	27,6	8	29,6	2	10,5	4	23,5	9	33,3
Totalmente de acuerdo	3	10,3	4	14,8	2	10,5	1	5,9	7	25,9

Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0
										0

Fuente: cuestionario

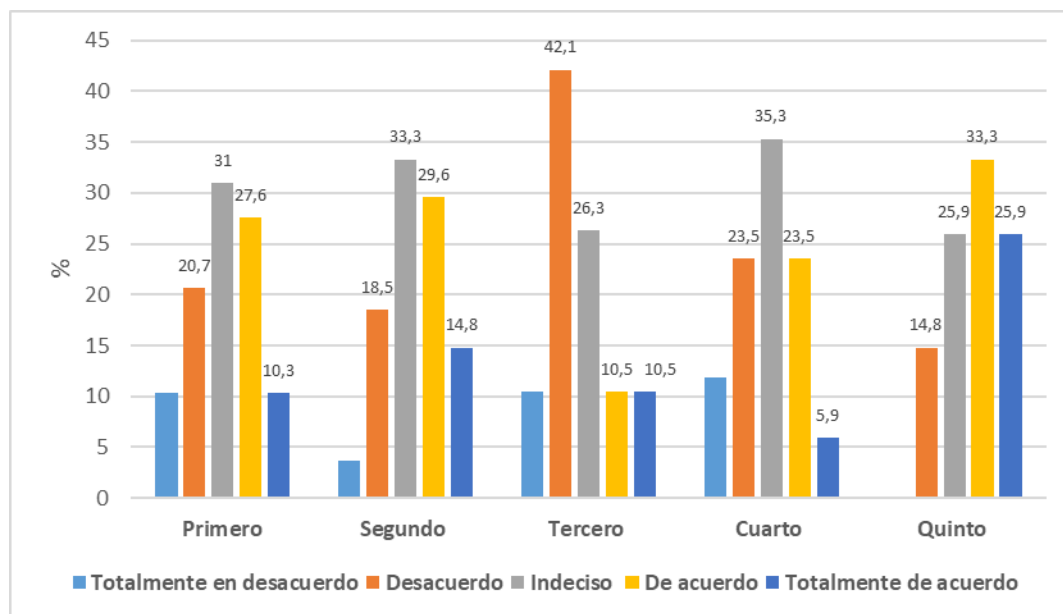


Figura 8. Estudiantes de la ESFB, por motivación de participar activamente en las clases para ser reconocido por sus docentes y compañeros, según año de estudios, 2019

Fuente: Tabla 9

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *participar activamente en las clases para ser reconocido por sus docentes y compañeros*, se encontró en el grupo de primer año, que predominó la categoría totalmente de indecisos (31%) seguido

de la categoría de respuesta de acuerdo(27,6%); en el aula de segundo (33,3%) y cuarto (35,3%) también prevaleció la respuesta de indecisos; en el aula de tercer año estuvo mayormente en desacuerdo con la afirmación (42,1%) y quinto año estuvo mayormente de acuerdo (33,3%). (Tabla 9 y Figura 8)

Tabla 10

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, según,2019

Tabla 10. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, según,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	4	13,8	2	7,4	4	21,1	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	5	17,2	11	40,7	6	31,5	3	17,6	8	29,6
Indeciso	9	31,0	6	22,2	2	10,5	8	47,1	4	14,8
De acuerdo	10	34,5	7	25,9	6	31,6	4	23,5	9	33,3
Totalmente de acuerdo	1	3,4	1	3,8	1	5,3	2	11,8	6	22,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

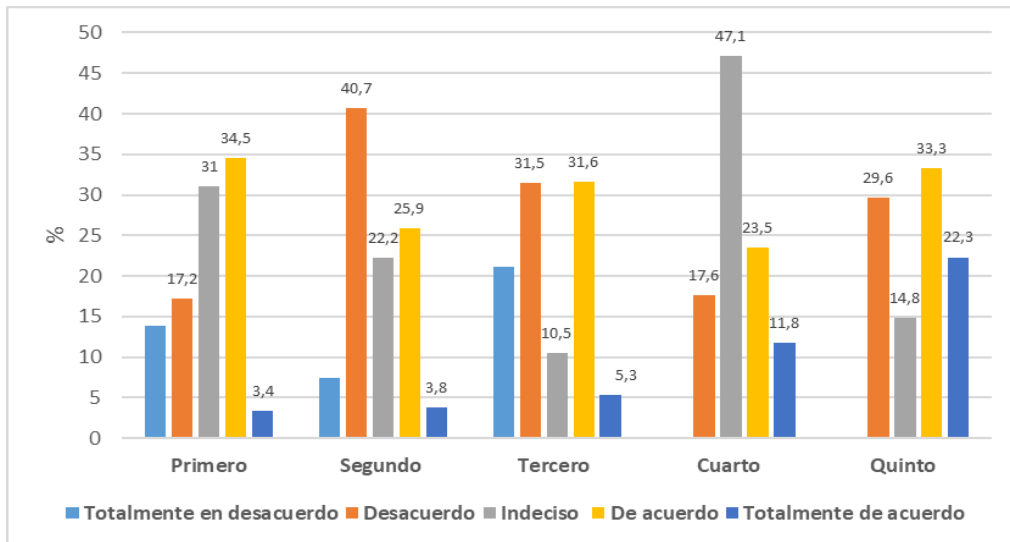


Figura 9. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, según, 2019

Fuente: Tabla 9

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso*, se halló en el grupo de primer año (34,5%) y quinto año (33,3%) que predominó la categoría de acuerdo; en el aula de segundo (40,7%) la categoría en desacuerdo, en tercero predominaron de modo similar los que estuvieron en desacuerdo (31,5%) y de acuerdo (31,6%); en cuarto año se mostraron mayormente indecisos (47,1%) (Tabla 10 y Figura 9)

Tabla 11

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros,2019

Tabla 11. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	2	6,9	2	7,4	5	26,3	2	11,8	0	0,0
Desacuerdo	7	24,2	14	51,9	9	47,4	4	23,5	7	25,9
Indeciso	9	31,0	8	29,6	2	10,5	4	23,5	6	22,3
De acuerdo	9	31,0	3	11,1	2	10,5	5	29,4	7	25,9
Totalmente de acuerdo	2	6,9	0	0,0	1	5,3	2	11,8	7	25,9
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

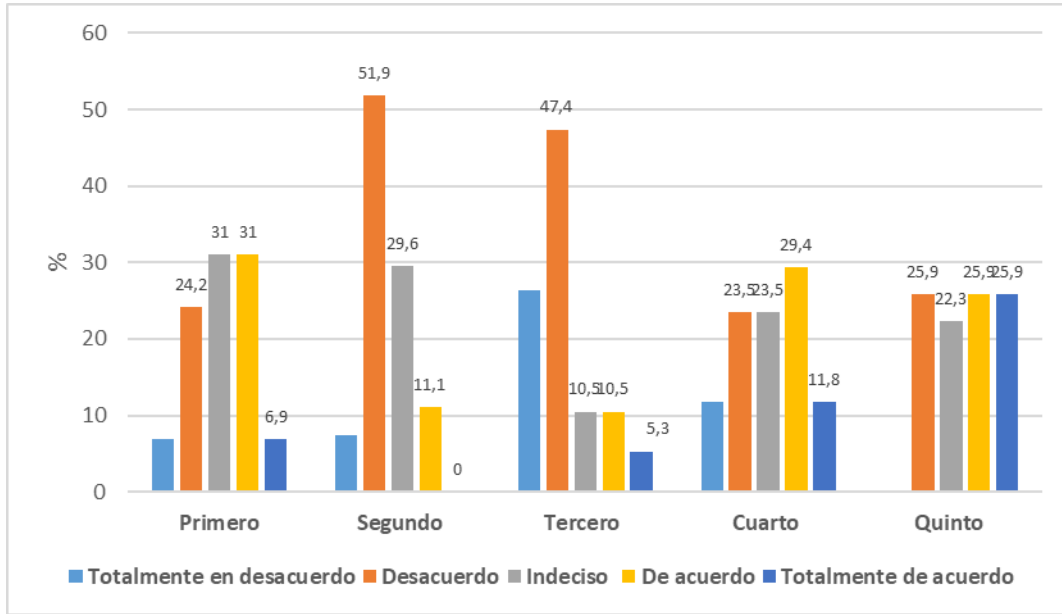


Figura 10. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros, 2019

Fuente: Tabla 11

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros*, se encontró que en el grupo de primer año predominaron dos categorías de respuesta, indecisos (31%) y de acuerdo (31%), en segundo (51,9%) y tercer año (47,4%) prevaleció la categoría de respuesta desacuerdo; en cuarto año (29,4%) prevaleció la respuesta de acuerdo y en quinto año en forma similar desacuerdo (25,9%), de acuerdo (25,9% y totalmente de acuerdo (25,9%) (Tabla 11 y Figura 10)

Tabla 12*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor,2019**Tabla 12. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor,2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	5	17,3	4	14,8	4	21,1	2	11,8	3	11,2
Desacuerdo	1	41,4	9	33,3	1	52,6	5	29,4	6	22,2
Indeciso	2				0					
De acuerdo	5	17,2	8	29,6	2	10,5	2	11,8	7	25,9
Totalmente de acuerdo	6	20,7	4	14,8	3	15,8	4	23,5	5	18,5
Totalmente de acuerdo	1	3,4	2	7,5	0	0,0	4	23,5	6	22,2
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

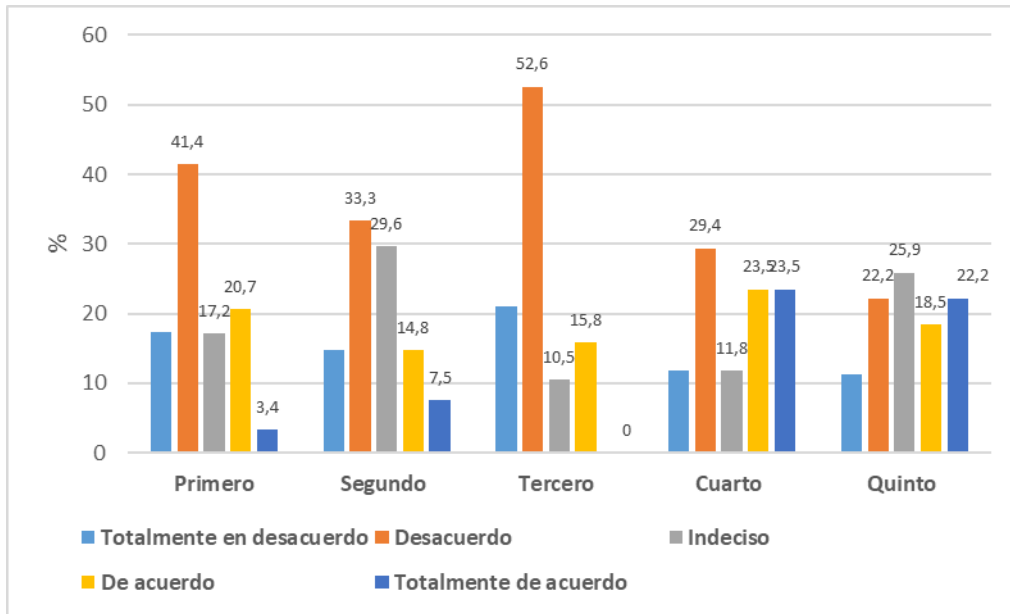


Figura 11. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor, 2019

Fuente: Tabla 12

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *de ser el mejor*, se halló en el grupo de primer año (41,4%), segundo año (33,3%), tercer año (52,6%) y cuarto año (29,4%) que predominó la categoría en desacuerdo; mientras que los estudiantes de quinto año más bien se mostraron mayormente indecisos frente a esta proposición (25,9 %) (Tabla 12 y Figura 11)

Tabla 13

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades ,2019

Tabla 13. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	4	13,8	5	18,5	4	21,1	5	29,4	2	7,4
Desacuerdo	5	17,2	8	29,7	9	47,4	2	11,8	9	33,3
Indeciso	10	34,5	7	25,9	2	10,5	2	11,8	6	22,3
De acuerdo	8	27,6	4	14,8	3	15,8	6	35,2	7	25,9
Totalmente de acuerdo	2	6,9	3	11,1	1	5,2	2	11,8	3	11,1
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

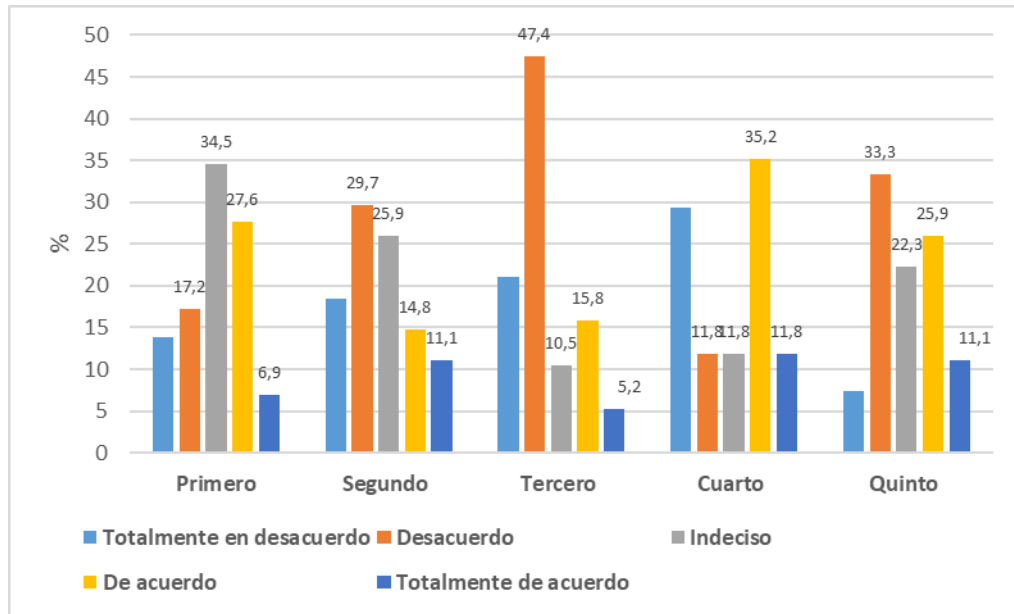


Figura 12. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades, 2019

Fuente: Tabla 13

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades*, se evidenció que los estudiantes de primer año se mostraron mayormente indecisos (34,5%), segundo año (29,7%), tercer año (47,4%) y quinto año (33,3%) mayormente estuvieron en desacuerdo; mientras que los estudiantes de cuarto año se mostraron mayormente en desacuerdo (35,2%). (Tabla 13 y Figura 12)

- Motivación para conseguir recompensas externas a la tarea

Tabla 14

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual ,2019

Tabla 14. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	2	7,4	3	15,8	1	5,9	0	0,0
Desacuerdo	12	41,4	8	29,6	11	57,9	8	47,1	7	25,9
Indeciso	6	20,7	6	22,2	2	10,5	4	23,5	5	18,5
De acuerdo	8	27,6	9	33,3	3	15,8	3	17,6	10	37,0
Totalmente de acuerdo	2	6,9	2	7,4	0	0,0	1	5,9	5	18,5
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

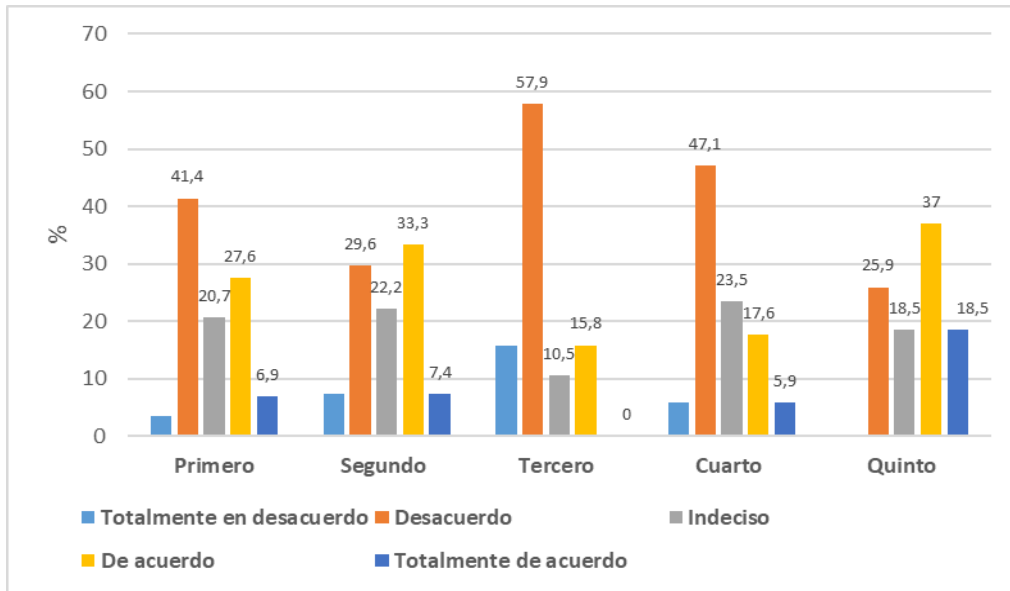


Figura 13. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual, 2019

Fuente: Tabla 14

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual*, se halló que los estudiantes de primer año (41,4%) , tercer año (57,9%) y cuarto año (47,1%) se mostraron mayormente en desacuerdo; mientras que los estudiantes de segundo año (33,3%) y quinto año se mostraron de acuerdo (37%) . (Tabla 14 y Figura 13)

Tabla 15

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 2019

Tabla 15. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	5	18,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	2	6,9	2	7,4	1	5,3	2	11,8	1	3,7
Indeciso	1	44,8	8	29,6	5	26,3	3	17,6	1	3,7
De acuerdo	9	31,0	9	33,3	1	57,9	11	64,7	9	33,3
Totalmente de acuerdo	4	13,8	3	11,1	2	10,5	1	5,9	16	59,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

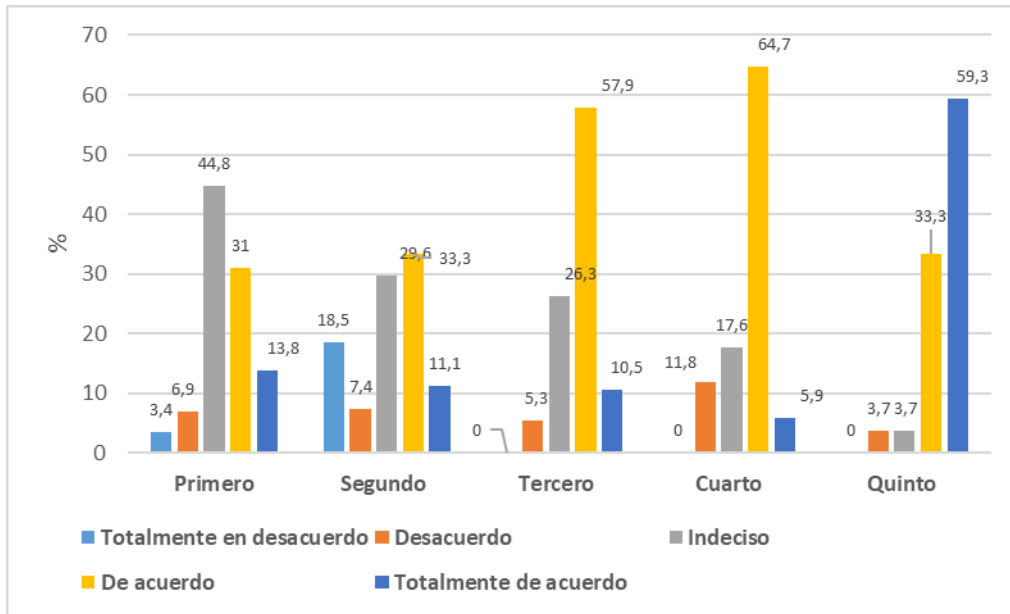


Figura 14. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 2019

Fuente: Tabla 15

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro*, se halló que los estudiantes de primer año (44,8%) se mostraron indecisos, segundo año (33,3%) , tercer año (57,9%) y cuarto año (64,7%) manifestaron que estaban de acuerdo y los estudiantes de quinto año (59,3%) mayoritariamente expresaron estar totalmente de acuerdo . (Tabla 15 y Figura 14)

Tabla 16

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones ,2019

Tabla 16. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	1	3,7	1	5,2	1	5,9	0	0,0
Desacuerdo	4	13,8	3	11,1	2	10,5	2	11,8	8	29,7
Indeciso	14	48,3	8	29,6	1	5,3	3	17,6	6	22,2
De acuerdo	2	6,9	4	14,9	4	21,1	5	29,4	6	22,2
Totalmente de acuerdo	8	27,6	11	40,7	11	57,9	6	35,3	7	25,9
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

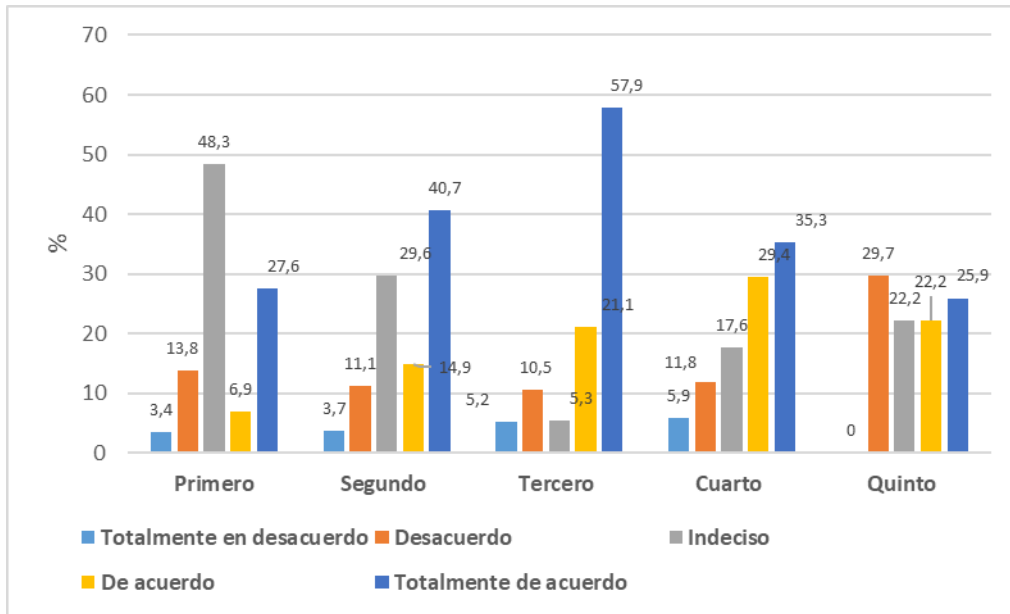


Figura 15. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones, 2019

Fuente: Tabla 16

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,3%) se mostraron indecisos, segundo año (40,7%), tercer año (57,9%) y cuarto año (35,3%) manifestaron que estaban totalmente de acuerdo y los estudiantes de quinto año (29,7%) se mostraron en desacuerdo, aunque un 25,9% estuvieron totalmente de acuerdo. (Tabla 16 y Figura 15)

Tabla 17

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo ,2019

Tabla 17. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,3	1	3,7	4	21,1	1	5,9	1	3,7
Desacuerdo	8	27,6	13	48,2	8	42,1	6	35,3	6	22,2
Indeciso	7	24,1	7	25,9	3	15,8	3	17,6	5	18,6
De acuerdo	8	27,7	3	11,1	2	10,5	6	35,3	6	22,2
Totalmente de acuerdo	3	10,3	3	11,1	2	10,5	1	5,9	9	33,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

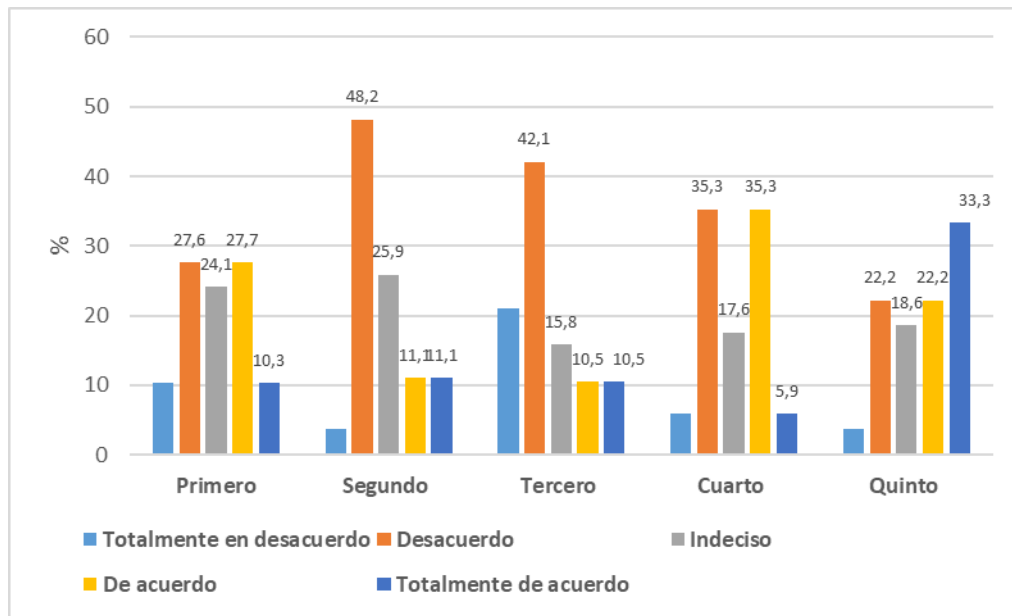


Figura 16. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo, 2019

Fuente: Tabla 17

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (27,7%) y cuarto año (35,3%) manifestaron estar de acuerdo, aunque en este último, una proporción similar indicó estar en desacuerdo (35,3%), segundo año (48,2%) y tercero (42,1%) expresaron estar en desacuerdo, mientras que los estudiantes de quinto año (33,3%) mayormente estuvieron totalmente de acuerdo. (Tabla 17 y Figura 16)

Tabla 18

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos ,2019

Tabla 18. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,4	1	3,7	4	21,1	1	5,9	1	3,7
Desacuerdo	8	27,6	13	48,2	8	42,1	2	11,8	6	22,2
Indeciso	7	24,1	7	25,9	3	15,8	3	17,6	5	18,6
De acuerdo	8	27,6	3	11,1	2	10,5	8	47,1	6	22,2
Totalmente de acuerdo	3	10,3	3	11,1	2	10,5	3	17,6	9	33,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

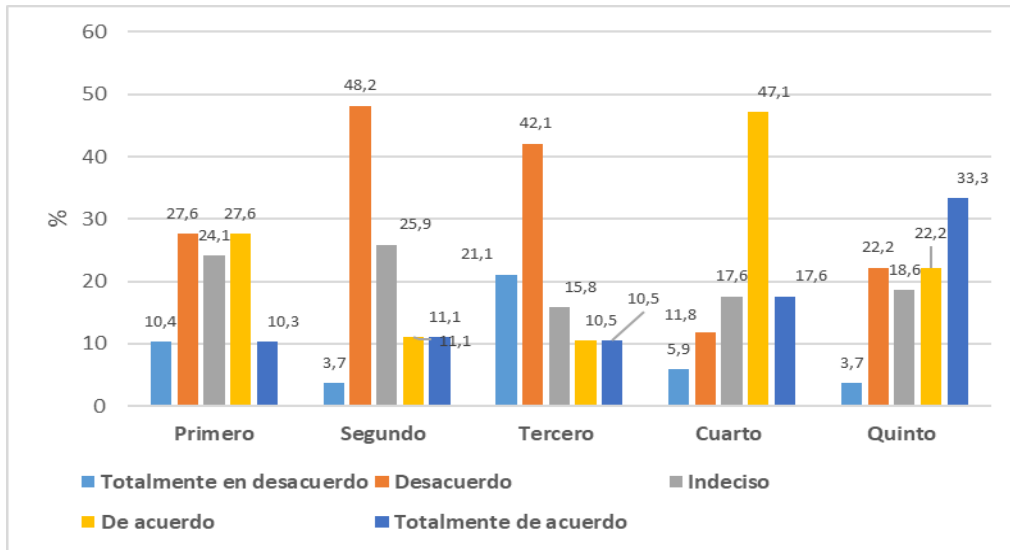


Figura 17. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos, 2019

Fuente: Tabla 18

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (27,6 %), segundo año (48,2%) y tercer año (42,1%) estuvieron en desacuerdo; mientras que los estudiantes de cuarto año (47,1%) mayormente estuvieron de acuerdo y quinto año (33,3%) totalmente de acuerdo. (Tabla 18 y Figura 17)

- Temor al fracaso

Tabla 19

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea ,2019

Tabla 19. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	2	6,9	1	3,8	1	5,3	0	0,0	8	29,7
Desacuerdo	7	24,2	8	29,6	4	21,1	5	29,5	7	25,9
Indeciso	15	51,7	9	33,3	3	15,8	4	23,5	5	18,5
De acuerdo	3	10,3	7	25,9	3	15,7	3	17,6	6	22,2
Totalmente de acuerdo	2	6,9	2	7,4	8	42,1	5	29,4	1	3,7
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

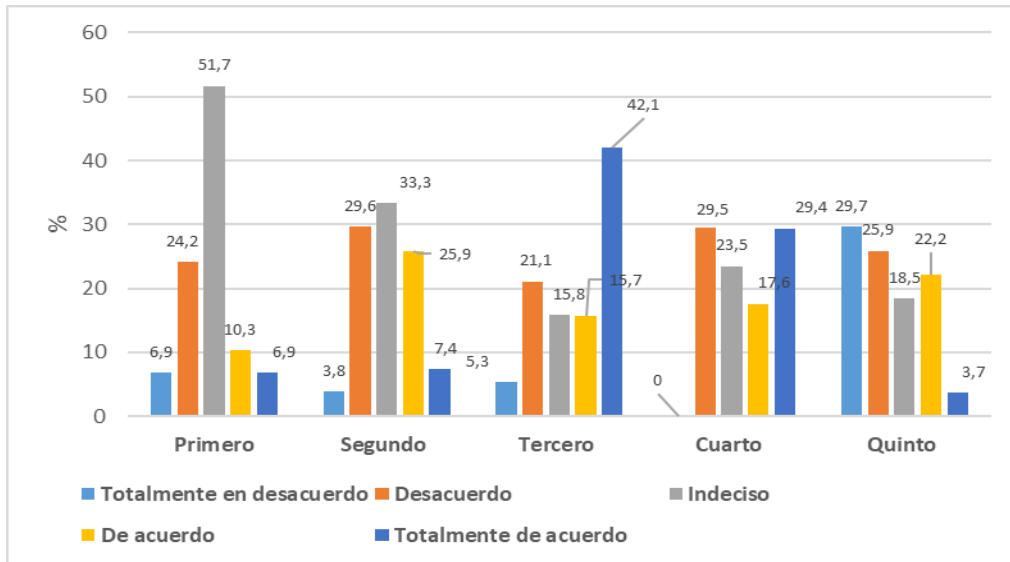


Figura 18. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea, 2019

Fuente: Tabla 19

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (51,7 %) y de segundo año (33,3%) estuvieron indecisos; a diferencia de tercer año (42,1%) que estuvieron totalmente de acuerdo, cuarto año (29,5%) en desacuerdo y quinto año (29,7%) mayormente en total desacuerdo. (Tabla 19 y Figura 18)

Tabla 20

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse, 2019

Tabla 20. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,3	2	7,4	5	26,3	4	23,5	0	0,0
Desacuerdo	3	10,3	12	44,4	7	36,9	2	11,8	8	29,7
Indeciso	8	27,7	5	18,5	2	10,5	6	35,3	6	22,2
De acuerdo	13	44,8	8	29,7	5	26,3	3	17,6	9	33,3
Totalmente de acuerdo	2	6,9	0	0,0	0	0,0	2	11,8	4	14,8
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

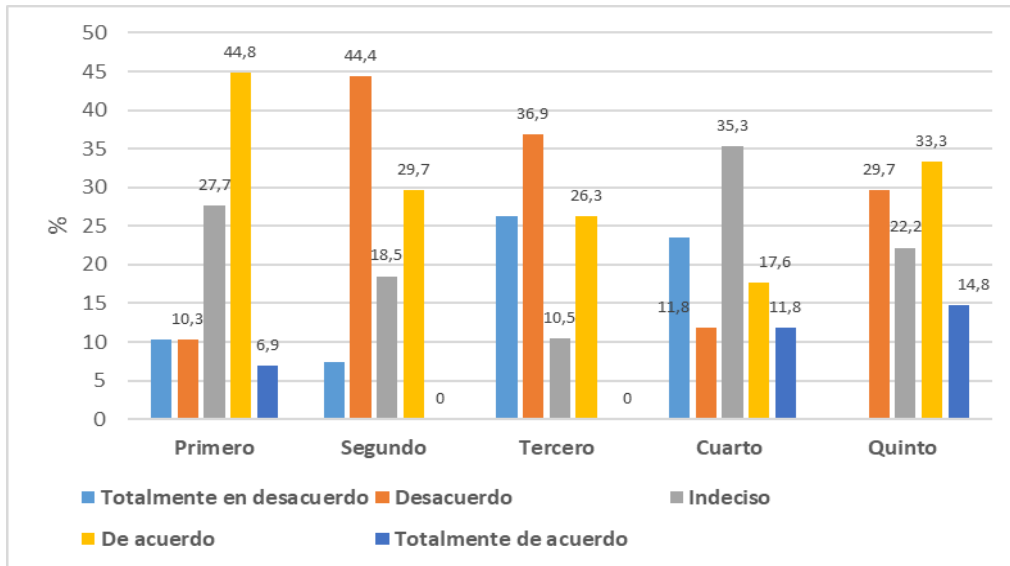


Figura 19. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse, 2019

Fuente: Tabla 20

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (44,8 %) y de quinto año (33,3%) estuvieron de acuerdo; a diferencia de segundo año (44,4%), tercer año (36,9%) que mayormente manifestaron desacuerdo, mientras que los estudiantes de cuarto año (35,3%) en su mayoría estuvieron indecisos. (Tabla 20 y Figura 19)

Tabla 21

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes, 2019

Tabla 21. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	11	37,9	10	37,0	4	21,1	6	35,3	11	40,7
Desacuerdo	6	20,7	6	22,2	2	10,5	6	35,3	5	18,5
Indeciso	3	10,3	1	3,7	3	15,8	2	11,8	1	3,7
De acuerdo	5	17,2	10	37,0	8	42,1	2	11,8	6	22,2
Totalmente de acuerdo	4	13,8	0	0,0	2	10,5	1	5,9	4	14,8
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

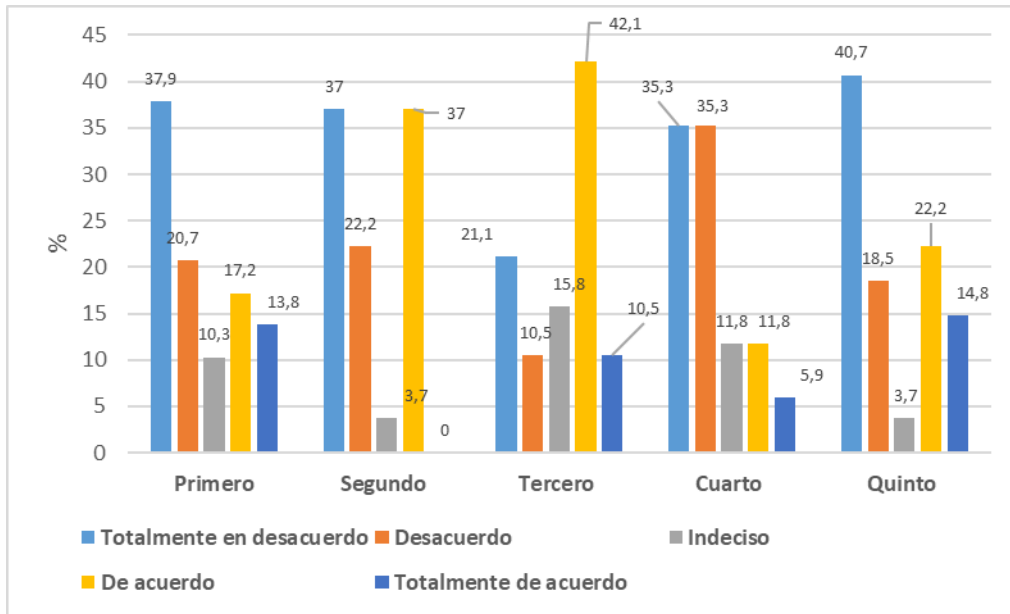


Figura 20. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes, 2019

Fuente: Tabla 21

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (37,9 %), segundo año (37%), cuarto año (35,3%) y quinto año (40%) estuvieron en desacuerdo; a diferencia de tercer año (42,1%), que manifestaron en su mayoría estar de acuerdo. (Tabla 21 y Figura 20)

Tabla 22

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 2019

Tabla 22. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,3	1	3,7	6	31,6	2	11,8	1	3,7
Desacuerdo	5	17,2	13	48,1	5	26,3	4	23,5	3	11,1
Indeciso	14	48,3	7	25,9	5	26,3	4	23,5	8	29,6
De acuerdo	5	17,2	5	18,5	1	5,3	6	35,3	10	37,0
Totalmente de acuerdo	2	6,9	1	3,7	2	10,5	1	5,9	5	18,5
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

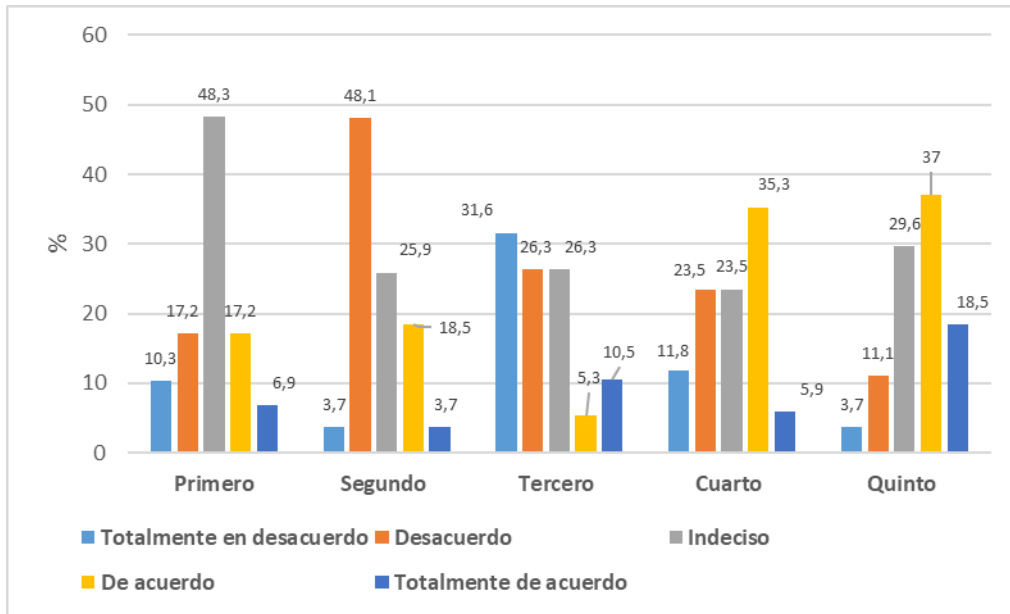


Figura 21. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 2019

Fuente: Tabla 22

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,3 %) se mostraron indecisos, segundo año (48,1%) expresó mayormente estar en desacuerdo, tercer año (31,6%) manifestó en su mayoría un total desacuerdo, mientras que cuarto (35,3 %) y quinto año (37 %), expresaron en su mayoría estar de acuerdo. (Tabla 22 y Figura 21)

Tabla 23

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según temor del resultado final, teniendo en cuenta la dificultad de los cursos, los docentes que los dictan y sus habilidades,2019

Tabla 23. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según temor del resultado final, teniendo en cuenta la dificultad de los cursos, los docentes que los dictan y sus habilidades,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,3	4	14,8	5	26,3	3	17,6	0	0,0
Desacuerdo	5	17,2	5	18,5	6	31,6	4	23,5	4	14,8
Indeciso	12	41,4	12	44,4	4	21,1	2	11,8	9	33,3
De acuerdo	8	27,6	3	11,1	2	10,5	5	29,4	9	33,3
Totalmente de acuerdo	1	3,4	3	11,1	2	10,5	3	17,6	5	18,5
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

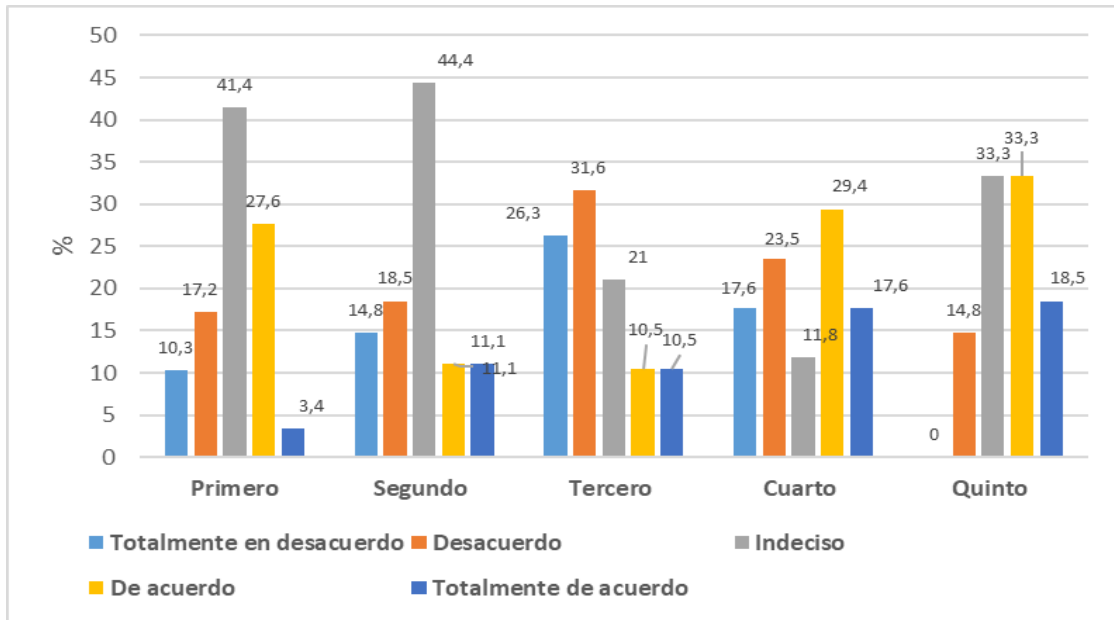


Figura 22. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según temor del resultado final, teniendo en cuenta la dificultad de los cursos, los docentes que los dictan y sus habilidades, 2019

Fuente: Tabla 23

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión deseo de éxito y reconocimiento* de la motivación extrínseca y el ítem *según temor del resultado final, teniendo en cuenta la dificultad de los cursos*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (41,4 %) segundo año (44,4%) y quinto año (33,3%) se mostraron indecisos, aunque este último, también en una proporción similar (33,3%) indicó estar de acuerdo. Asimismo, tercer año (31,6%) en su mayoría expresó estar en desacuerdo, mientras que cuarto año (29 %), expresaron en su mayoría estar de acuerdo. (Tabla 23 y Figura 22)

- Motivación intrínseca

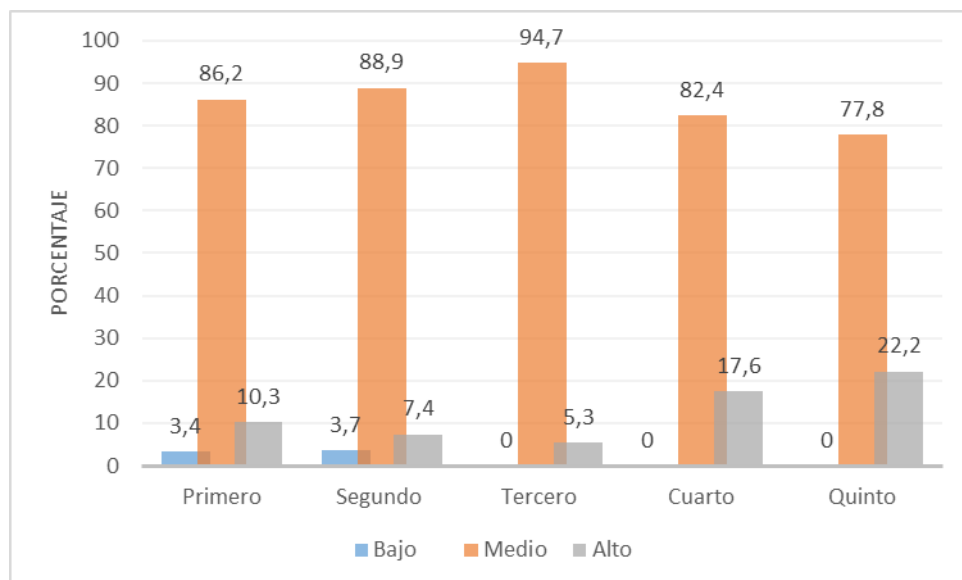
Tabla 24

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca ,2019

Tabla 24. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	1	3,4	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Medio	25	86,2	24	88,9	18	94,7	14	82,4	21	77,8
Alto	3	10,3	2	7,4	1	5,3	3	17,6	6	22,2
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: Cuestionario



*Figura 23.*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca ,2019

Fuente: Tabla 24

Interpretación

Según se observa, predominó un nivel medio de motivación intrínseca, en todos los años de estudios, primero (86,2%), segundo año (88,9%), tercer año (94,7%), cuarto año (82,4%) y quinto año (77,8%), aunque en este último, un poco más de la quinta parte de los estudiantes, presentaron un nivel de motivación intrínseca alta (22,2%). (Tabla 24 y Figura 23)

- Dimensión: motivación por aprender (conocer y saber)

Tabla 25

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad, 2019

Tabla 25. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	2	7,4	2	10,5	1	5,9	0	0,0
Desacuerdo	6	20,7	8	29,6	10	52,6	5	29,4	7	26,0
Indeciso	9	31,0	8	29,6	2	10,5	2	11,8	5	18,5
De acuerdo	6	20,7	6	22,3	4	21,1	5	29,4	10	37,0
Totalmente de acuerdo	7	24,2	3	11,1	1	5,3	4	23,5	5	18,5
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

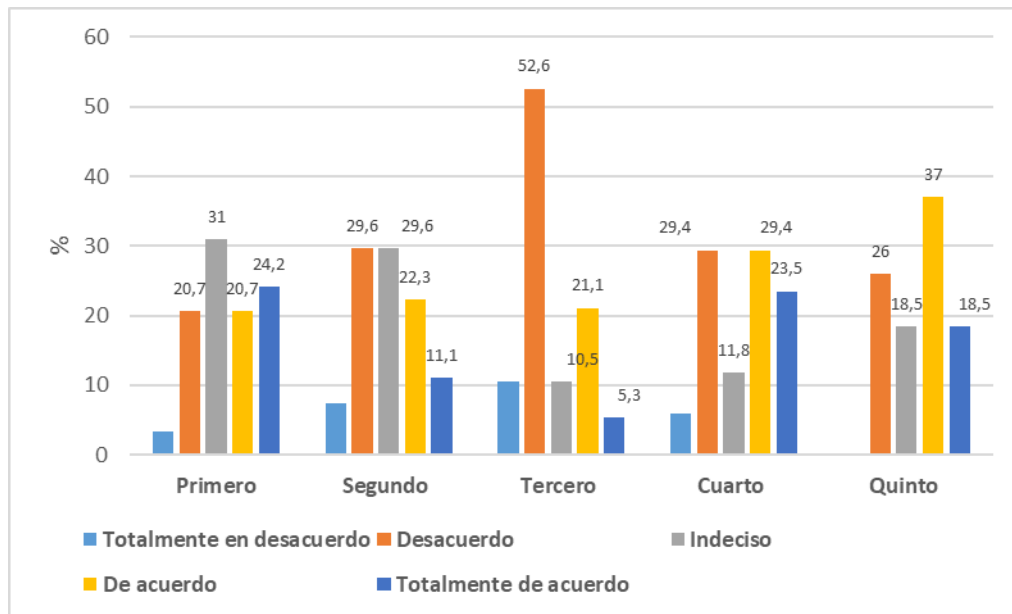


Figura 24. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad, 2019

Fuente: Tabla 25

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión motivación por aprender (conocer y saber) de la motivación intrínseca* y el ítem *que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (31 %) y segundo año (29,6%) se muestran indecisos, aunque también otra proporción similar (29,6%) considera que está de acuerdo, tercer año (52,6%) mayoritariamente muestra desacuerdo, los estudiantes de cuarto año, mayormente expresa desacuerdo (29,4%) y en igual forma (29,4%) de acuerdo. Asimismo, quinto año (37 %), mayormente expresó estar de acuerdo. (Tabla 25 y Figura 24)

Tabla 26*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos,2019**Tabla 26. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos,2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	2	6,9	1	3,7	5	26,3	3	17,6	0	0,0
Desacuerdo	6	20,7	12	44,2	7	36,8	4	23,5	6	22,2
Indeciso	12	41,4	10	37,0	5	26,3	5	29,5	7	25,9
De acuerdo	6	20,7	3	11,1	1	5,3	3	17,6	9	33,3
Totalmente de acuerdo	3	10,3	1	3,7	1	5,3	2	11,8	5	18,6
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

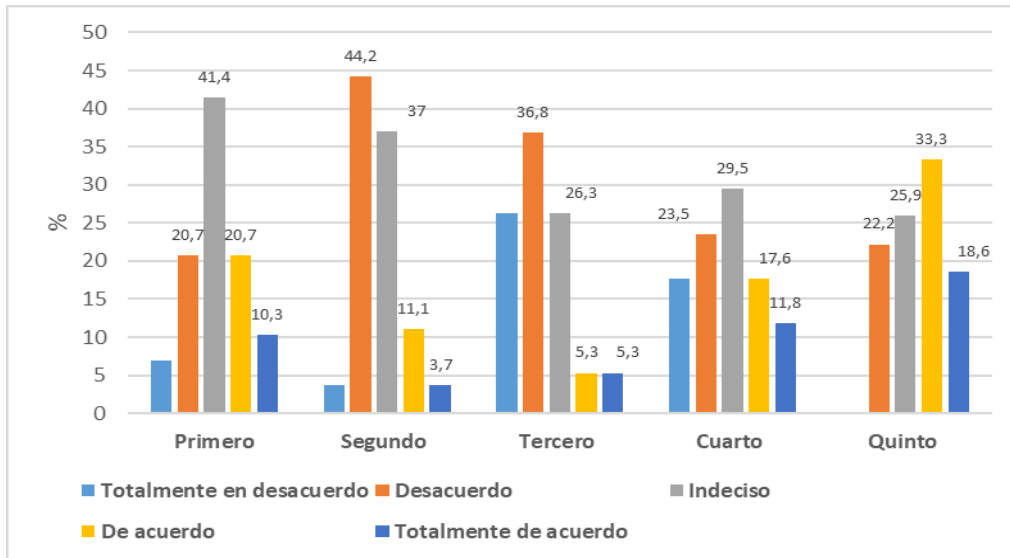


Figura 25. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos, 2019

Fuente: Tabla 26

Interpretación

En lo que corresponde a la *dimensión motivación por aprender (conocer y saber) de la motivación intrínseca* y el ítem *según interés en los contenidos de los cursos*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (41,4 %) y cuarto año (29,5%) se muestran indecisos, segundo año (44,2%) y tercero (36,8%) en su mayoría expresó desacuerdo. Asimismo, quinto año (33,3%), mayormente expresó estar de acuerdo. (Tabla 26 y Figura 25)

Tabla 27

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 2019

Tabla 27. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	4	13,8	1	3,7	2	10,5	1	5,9	1	3,7
Indeciso	6	20,7	7	25,9	3	15,8	3	17,6	4	14,8
De acuerdo	12	41,4	11	40,7	5	26,3	11	64,7	13	48,1
Totalmente de acuerdo	6	20,7	8	29,6	8	42,1	2	11,8	9	33,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

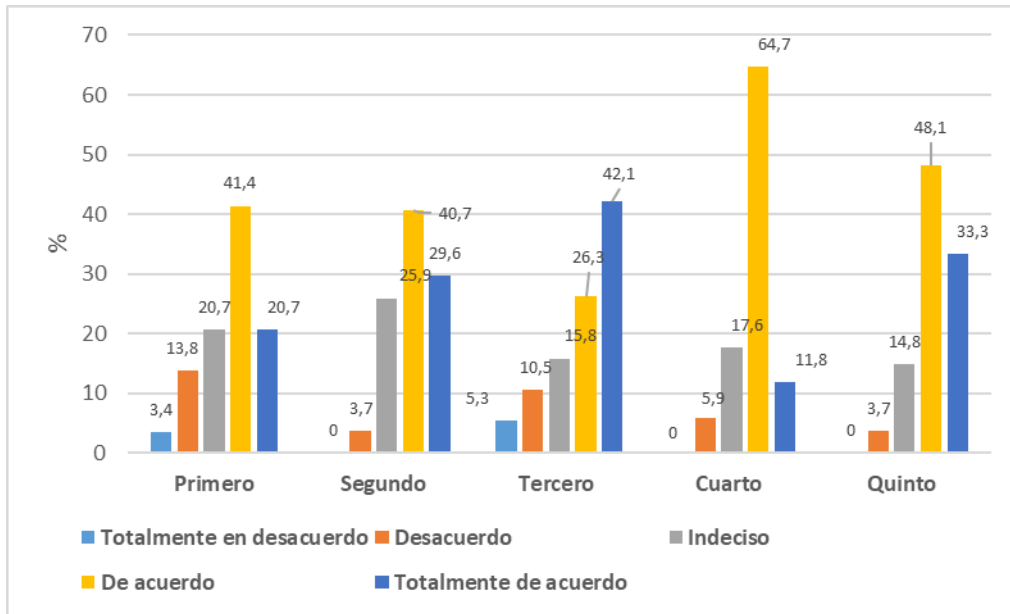


Figura 26. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 2019

Fuente: Tabla 27

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión motivación por aprender (conocer y saber) de la motivación intrínseca y el ítem según *satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (41,4 %) segundo año (40,7%), cuarto año (64,7%) y quinto año (48,1%), manifiestan su acuerdo, sin embargo, los estudiantes de tercer año (42,1%) en su mayoría expresó su total acuerdo. (Tabla 27 y Figura 26)

Tabla 28

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según la oportunidad de escoger las tareas de las asignaturas en las que puede aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación, 2019

Tabla 28. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según la oportunidad de escoger las tareas de las asignaturas en las que puede aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	2	7,4	4	21,1	1	5,9	1	3,7
Desacuerdo	8	27,7	9	33,3	5	26,3	4	23,5	9	33,4
Indeciso	11	37,9	10	37,0	6	31,5	7	41,2	7	25,9
De acuerdo	6	20,7	5	18,6	4	21,1	4	23,5	7	25,9
Totalmente de acuerdo	3	10,3	1	3,7	0	0,0	1	5,9	3	11,1
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

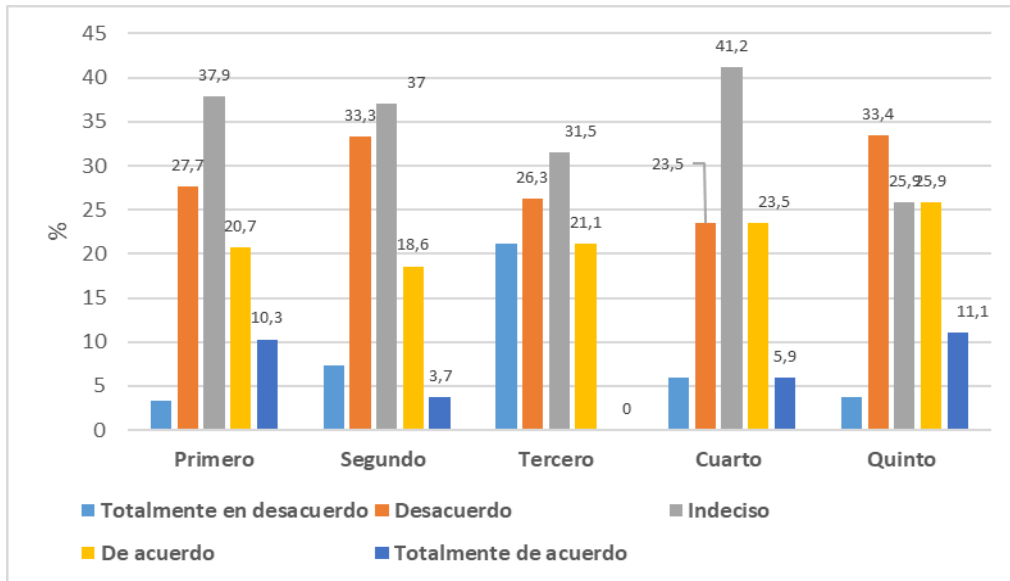


Figura 27. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según la oportunidad de escoger las tareas de las asignaturas en las que puede aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación, 2019

Fuente: Tabla 28

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión motivación por aprender (conocer y saber) de la motivación intrínseca y el ítem según la *oportunidad de escoger las tareas de las asignaturas en las que puede aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación*, se evidenció que la mayoría de los estudiantes de primer año (37,9 %) segundo año (37%), tercer año (31,5%) y cuarto año (41,2%), expresan estar indecisos, sin embargo, los estudiantes de quinto año (33,4%) en su mayoría expresó desacuerdo. (Tabla 28 y Figura 27)

Tabla 29*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 2019**Tabla 29. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,3	1	3,7	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	8	27,6	4	14,8	1	5,3	1	5,9	2	7,4
Indeciso	0	0,0	4	14,8	3	15,8	0	0,0	1	3,7
De acuerdo	4	13,8	8	29,6	10	52,6	9	52,9	16	59,3
Totalmente de acuerdo	14	48,3	10	37,0	4	21,1	7	41,2	8	29,6
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

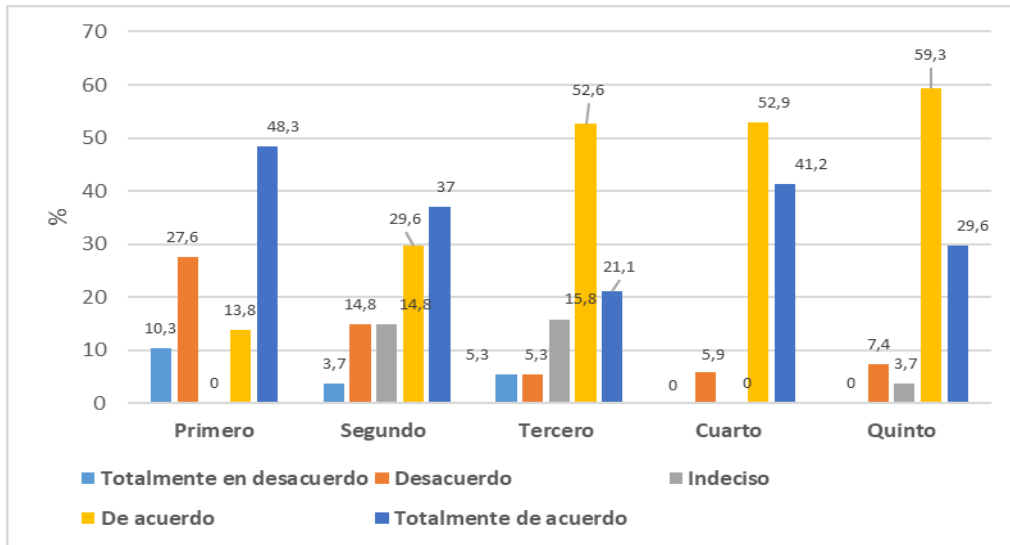


Figura 28. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 2019

Fuente: Tabla 29

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión motivación por aprender (conocer y saber) de la motivación intrínseca y el ítem según *motivación de estudiar, porque lo hace con gusto*, se evidenció que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,3 %) y segundo año (37%) responden que están totalmente de acuerdo, tercer año (52,6%), cuarto año (52,9 %) y quinto año (59,3%), expresan estar de acuerdo. (Tabla 29 y Figura 28)

Tabla 30

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas,2019

Tabla 30. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	3	10,3	2	7,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Indeciso	2	6,9	0	0,0	1	5,3	2	11,8	0	0,0
De acuerdo	9	31,0	11	40,7	14	73,7	7	41,2	14	51,9
Totalmente de acuerdo	14	48,3	13	48,1	4	21,1	8	47,1	13	48,1
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

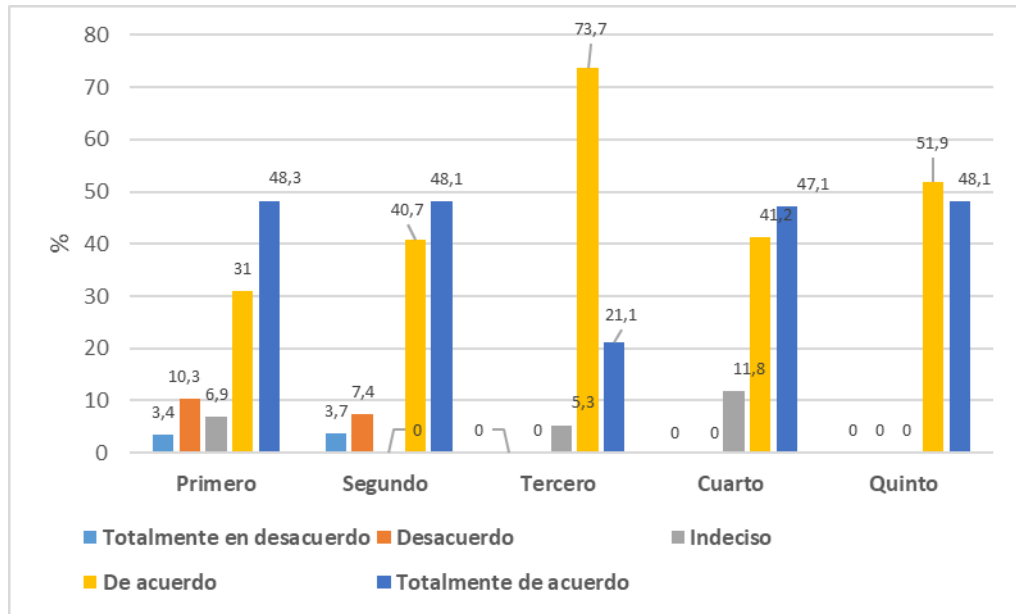


Figura 29. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes de sacar buenas notas, 2019

Fuente: Tabla 30

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión motivación por aprender (conocer y saber) de la motivación intrínseca y el ítem según *motivación de estudiar para aprender, antes de sacar buenas notas*, se evidenció que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,3 %) y segundo año (48,1%) y cuarto año (47,1 %) responden que están totalmente de acuerdo, mientras que tercer año (73,7%), y quinto año (51,9%), expresan estar de acuerdo. (Tabla 30 y Figura 29)

- Motivación para hacer (disposición al esfuerzo)

Tabla 31

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas, 2019

Tabla 31. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	1	3,4	2	7,4	0	0,0	0	0,0	1	3,7
Indeciso	7	24,1	4	14,8	2	10,5	1	5,9	0	0,0
De acuerdo	14	48,3	12	44,4	7	36,8	3	17,6	8	29,6
Totalmente de acuerdo	6	20,7	9	33,3	10	52,6	13	76,5	18	66,7
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: Cuestionario

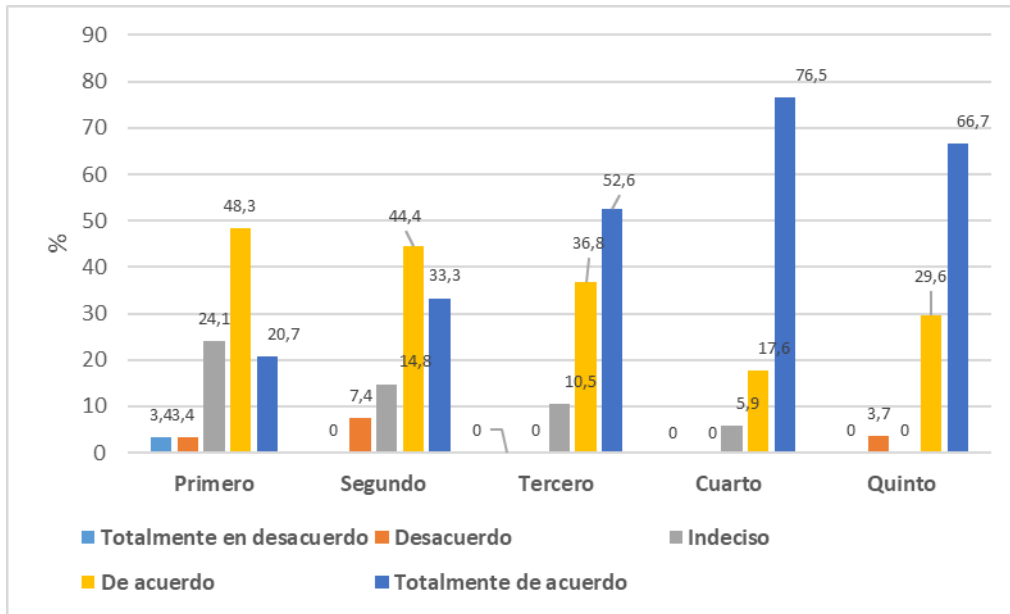


Figura 30. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas, 2019

Fuente: Tabla 31

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión motivación para hacer (disposición al esfuerzo) de la motivación intrínseca y el ítem según *gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,3 %) y segundo año (44,4%) responden estar de acuerdo, mientras que tercer año (52,6%), cuarto año (76,5%) y quinto año (66,7 %), expresan estar totalmente de acuerdo. (Tabla 31 y Figura 30)

Tabla 32

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión, 2019

Tabla 32. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	2	6,9	0	0,0	2	10,5	0	0,0	0	0,0
Indeciso	6	20,7	4	14,8	1	5,3	2	11,8	1	3,7
De acuerdo	13	44,8	13	48,1	6	31,6	5	29,4	10	37,0
Totalmente de acuerdo	7	24,1	10	37,0	10	52,6	10	58,8	16	59,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

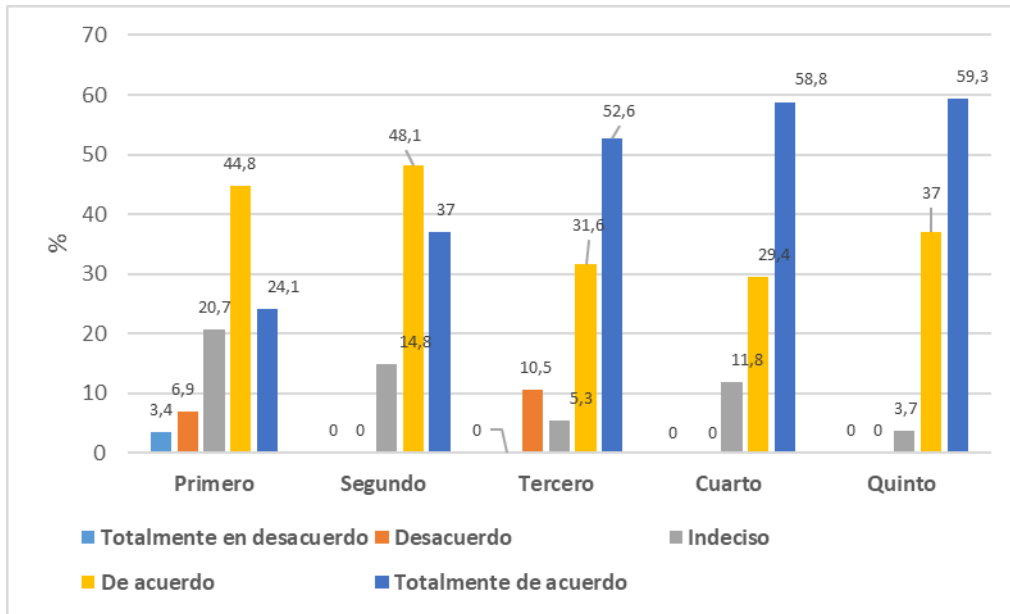


Figura 31. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión, 2019

Fuente: Tabla 32

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión motivación para hacer (disposición al esfuerzo) de la motivación intrínseca y el ítem según *preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (44,8 %) y segundo año (48,1%) manifiestan estar de acuerdo, mientras que tercer año (52,6%), cuarto año (58,8%) y quinto año (59,3 %), expresan estar totalmente de acuerdo. (Tabla 32 y Figura 31)

Tabla 33*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede en sus estudios,2019**Tabla 33. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede en sus estudios,2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Desacuerdo	2	6,9	2	7,4	1	5,3	4	23,5	1	3,7
Indeciso	3	10,3	8	29,6	8	42,1	4	23,5	3	11,1
De acuerdo	12	41,4	6	22,2	1	5,3	2	11,8	14	51,9
Totalmente de acuerdo	11	37,9	11	40,7	8	42,1	7	41,2	9	33,3
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

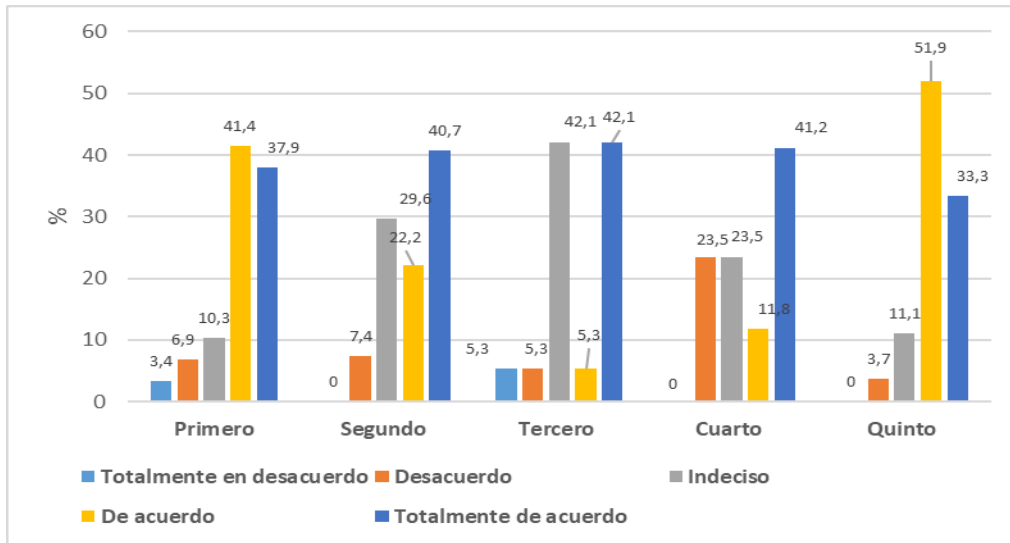


Figura 32. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede en sus estudios, 2019

Fuente: Tabla 33

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *motivación para hacer (disposición al esfuerzo) de la motivación intrínseca y el ítem según si se esfuerza todo lo que puede en sus estudios*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (41,4%) y quinto año (51,9%) responden que están de acuerdo, mientras que segundo año (40,7%), tercer año (42,1%), cuarto año (41,2%) afirman que están totalmente de acuerdo. (Tabla 33 y Figura 32)

Tabla 34

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019

Tabla 34. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	1	3,7	1	5,3	1	5,9	0	0,0
Desacuerdo	8	27,6	11	40,7	11	57,9	6	35,3	7	25,9
Indeciso	14	48,3	8	29,7	1	5,3	3	17,6	6	22,2
De acuerdo	2	6,9	4	14,8	4	21,1	5	29,4	6	22,2
Totalmente de acuerdo	4	13,8	3	11,1	2	10,5	2	11,8	8	29,7
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

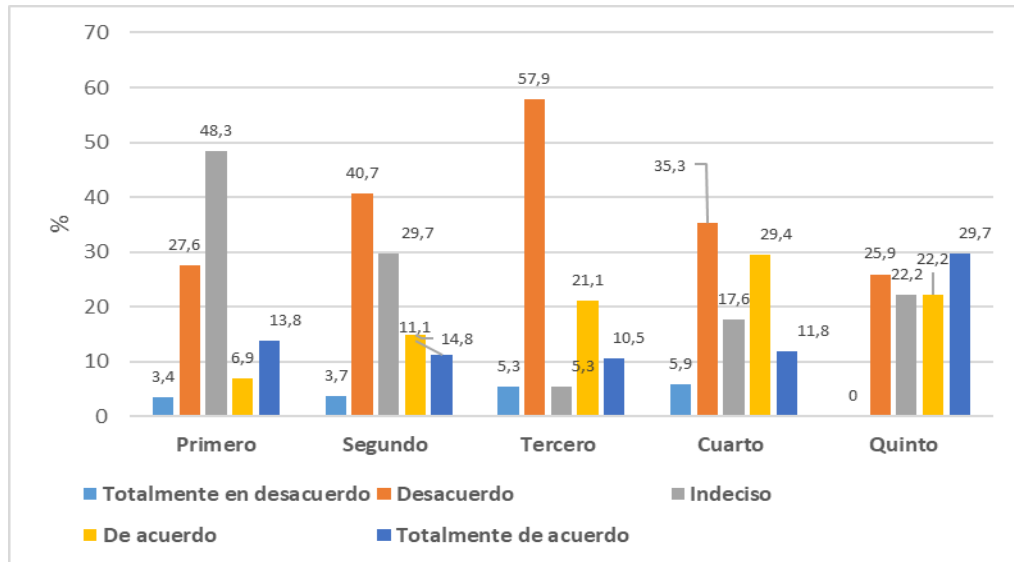


Figura 33. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019

Fuente: Tabla 34

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *motivación para hacer (disposición al esfuerzo)* de la *motivación intrínseca* y el ítem *según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema*, se halló que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,3 %) se muestran indecisos, mientras que segundo (40,7%), tercero (57,9%) y cuarto año (35,3%) están mayormente en desacuerdo, contrariamente, quinto año (29,7%) responden que están totalmente de acuerdo. (Tabla 34 y Figura 33)

Tabla 35

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si gusta de hablar con compañeros de cursos superiores y/o egresados sobre asignaturas, para conocer sus experiencias, 2019

Tabla 35. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si gusta de hablar con compañeros de cursos superiores sobre asignaturas y conocer sus experiencias, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	2	6,9	2	7,4	8	42,1	3	17,6	1	3,7
Desacuerdo	7	24,1	8	29,6	4	21,1	4	23,5	7	25,9
Indeciso	15	51,7	9	33,4	3	15,8	2	11,8	5	18,6
De acuerdo	3	10,3	7	25,9	3	15,8	7	41,2	6	22,2
Totalmente de acuerdo	2	6,9	1	3,7	1	5,2	1	5,9	8	29,6
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

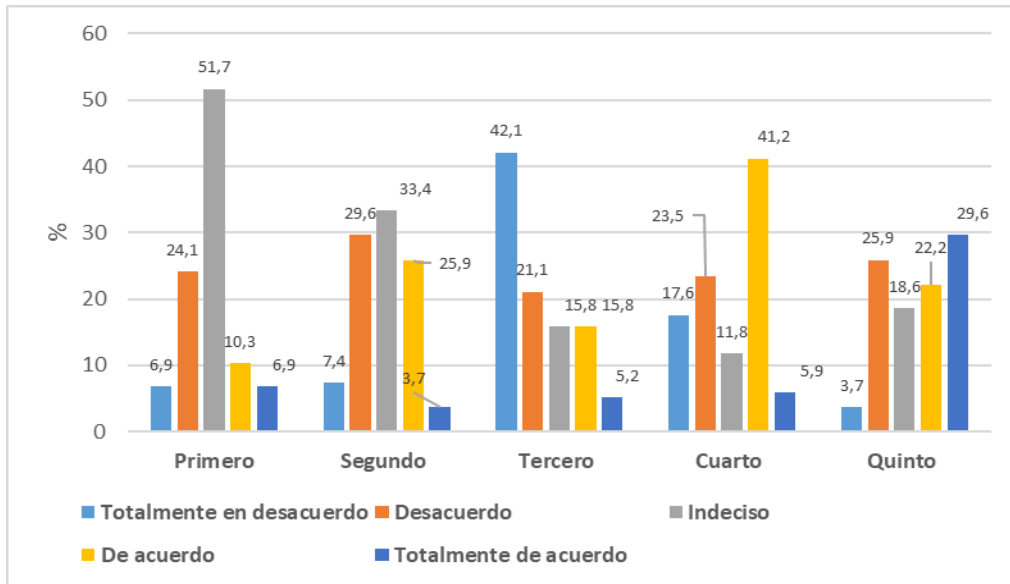


Figura 34. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si gusta de hablar con compañeros de cursos superiores sobre asignaturas y /o egresados, para conocer sus experiencias, 2019

Fuente: Tabla 35

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *motivación para hacer (disposición al esfuerzo)* de la *motivación intrínseca* y el ítem *según si gusta de hablar con compañeros de cursos superiores y/o egresados sobre asignaturas, para conocer sus experiencias*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (51,7%) y de segundo año (33,4%), están indecisos, mientras que los estudiantes de tercero (42,1%) están en desacuerdo, cuarto año (41,2 %) están mayormente de acuerdo y quinto año (29,6%) responden que están totalmente de acuerdo. (Tabla 35 y Figura 34)

Tabla 36

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si a pesar que no le asignen tareas para la casa, le gusta dedicar regularmente tiempo para el estudio, 2019

Tabla 36. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si a pesar que no le asignen tareas para la casa, le gusta dedicar regularmente tiempo para el estudio, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	1	3,4	2	7,4	4	21,1	2	11,8	2	7,4
Desacuerdo	0	0,0	0	0,0	1	5,3	1	5,9	3	11,1
Indeciso	11	37,9	11	40,7	7	36,8	4	23,0	9	33,3
De acuerdo	11	37,9	6	22,2	3	15,8	5	29,4	7	25,9
Totalmente de acuerdo	6	20,7	8	29,6	4	21,1	5	29,4	6	22,2
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

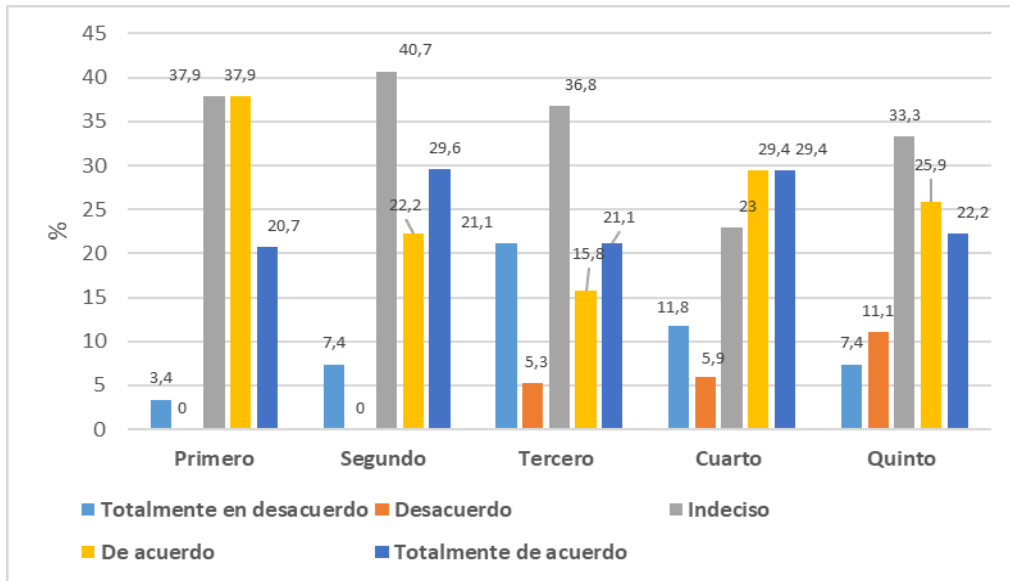


Figura 35. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si a pesar que no le asignen tareas para la casa, le gusta dedicar regularmente tiempo para el estudio

Fuente: Tabla 36

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *motivación para hacer (disposición al esfuerzo)* de la *motivación intrínseca* y el ítem *según si a pesar que no le asignen tareas para la casa, le gusta dedicar regularmente tiempo para el estudio*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (37,9%) , segundo año (40,7%), tercer año (36,8 %) y quinto año (33,3%) se muestran indecisos, mientras que los estudiantes de cuarto año (29,4%) están de acuerdo y totalmente de acuerdo (29,4%). (Tabla 36 y Figura 35)

- Evitación y rechazo de la tarea

Tabla 37

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa, 2019

Tabla 37. Estudiantes por institución educativa según ítem “Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa, 2019”

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	9	31,0	16	59,3	9	47,4	9	52,9	22	81,5
Desacuerdo	6	20,7	6	22,2	7	36,8	6	35,3	3	11,1
Indeciso	11	37,9	4	14,8	1	5,3	2	11,8	2	7,4
De acuerdo	2	6,9	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Totalmente de acuerdo	1	3,4	1	3,7	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

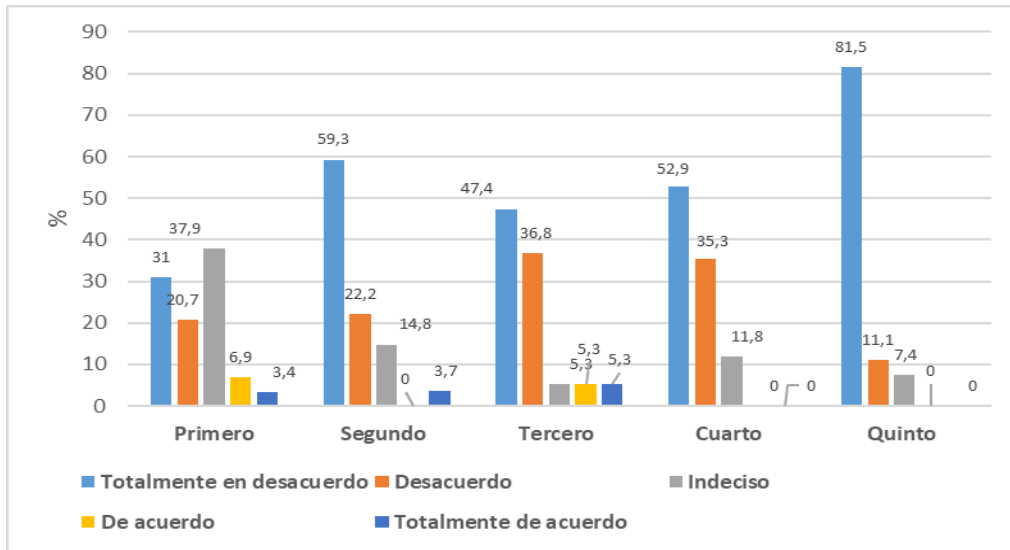


Figura 36. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa, 2019

Fuente: Tabla 37

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *evitación y rechazo de la tarea de la motivación intrínseca* y el ítem *según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (37,9%) se muestran indecisos, mientras que los estudiantes de segundo año (59,3 %), tercer año (47,4 %), cuarto año (52,9%) y quinto año (81,5 %) se muestran en total desacuerdo, (Tabla 37 y Figura 36)

Tabla 38

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue,2019

Tabla 38. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue,2019”

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	18	62,1	15	55,6	6	31,	8	47,1	11	40,7
Desacuerdo	4	13,8	3	11,1	6	31,6	8	47,1	16	59,3
Indeciso	0	0,0	0	0,0	4	21,1	1	5,9	0	0,0
De acuerdo	5	17,2	6	22,2	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Totalmente de acuerdo	2	6,9	3	11,1	2	10,	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

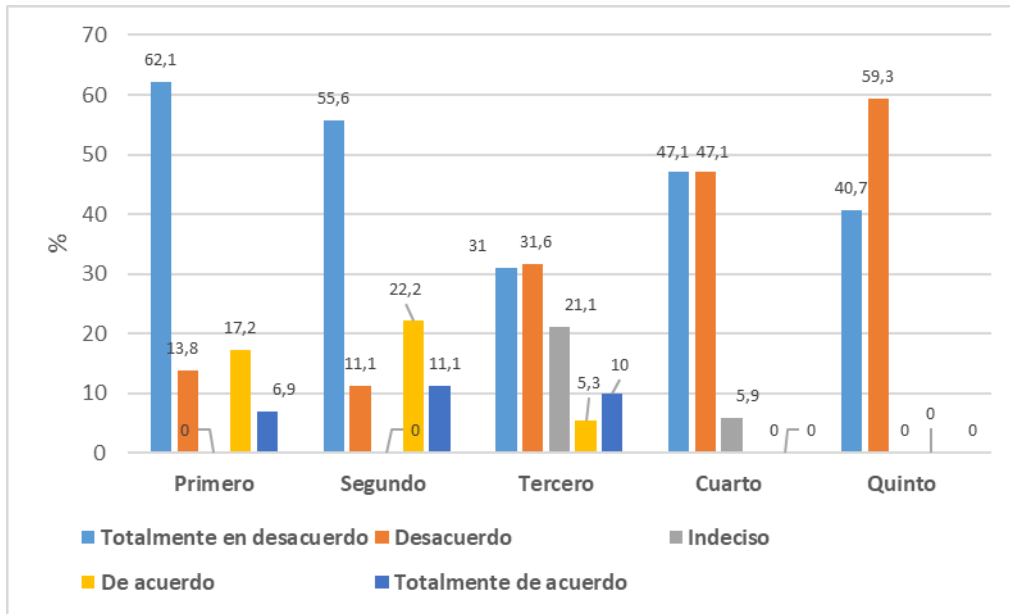


Figura 37. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue, 2019

Fuente: Tabla 38

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *evitación y rechazo de la tarea de la motivación intrínseca* y el ítem *según percepción según percepción de estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (62,1%), segundo año (55,6%) y cuarto año (47,1%), están en total desacuerdo, mientras que tercero (31,6%) y quinto están en desacuerdo (59,3%). (Tabla 38 y Figura 37)

Tabla 39

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio,2019

Tabla 39. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio,2019”

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	9	31,0	13	48,1	8	42,1	6	35,3	12	44,4
Desacuerdo	13	44,8	10	37,0	10	52,6	11	64,7	15	55,6
Indeciso	5	17,2	3	11,1	1	5,3	0	0,0	0	0,0
De acuerdo	2	6,9	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

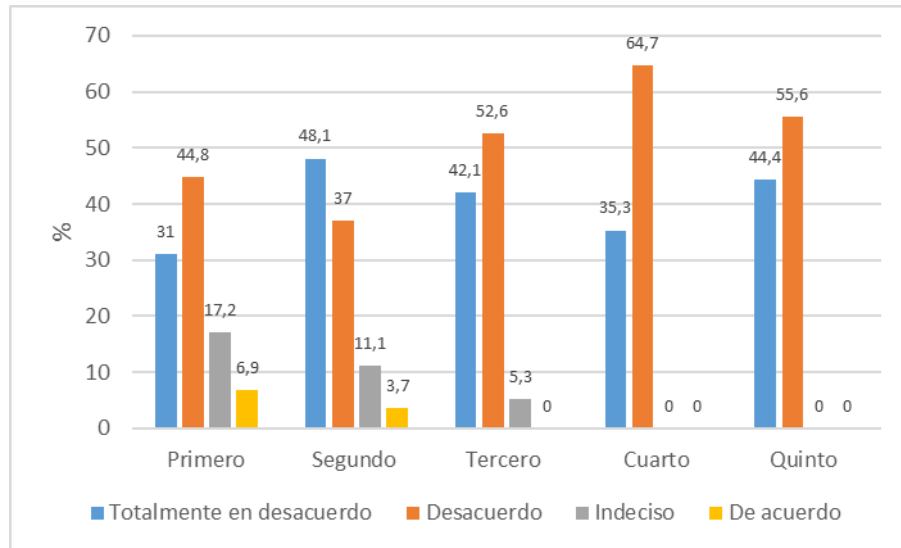


Figura 38. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio, 2019

Fuente: Tabla 39

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *evitación y rechazo de la tarea de la motivación intrínseca* y el ítem *según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (44,8%), tercer año (52,6 %) y cuarto año (64,7 %) y quinto año (55,6%) están en desacuerdo, mientras que segundo año (48,1%) en total desacuerdo (Tabla 39 y Figura 38)

Tabla 40*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido,2019**Tabla 40. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido,2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuart o		Quin to	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmen te en desacuerd o	3	10,4	7	25,9	4	21,1	0	0,0	20	74,1
Desacuer do	6	20,7	9	33,3	12	63,1	8	47,1	6	22,2
Indeciso	13	44,8	8	29,6	3	15,8	7	41,1	1	3,7
De acuerdo	5	17,2	2	7,5	0	0,0	2	11,8	0	0,0
Totalmen te de acuerdo	2	6,9	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

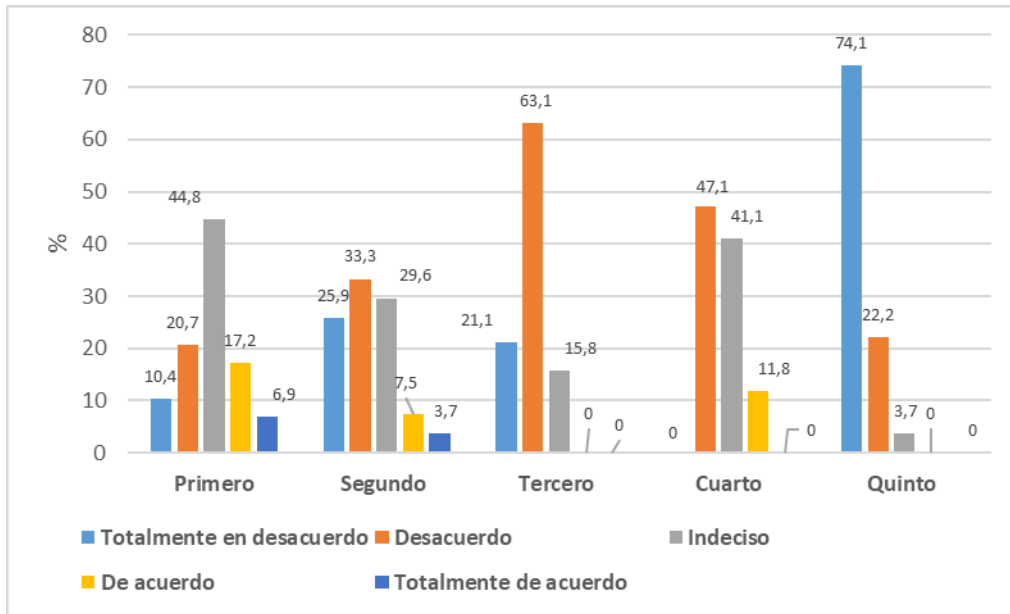


Figura 39. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido, 2019

Fuente: Tabla 40

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *evitación y rechazo de la tarea de la motivación intrínseca* y el ítem de *que estudiar es siempre aburrido*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (44,8%) se muestran indecisos, mientras que segundo año (33,3%), tercer año (63,1 %) y cuarto año (47,1 %) están en desacuerdo, y quinto año (74,1%) están en total desacuerdo. (Tabla 40 y Figura 39)

Tabla 41

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante,2019

Tabla 41. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	1	3,7	0	0,0	1	5,9	5	18,5
Desacuerdo	5	17,2	9	33,3	3	15,8	6	35,3	13	48,2
Indeciso	14	48,4	9	33,3	7	36,8	5	29,4	9	33,3
De acuerdo	7	24,1	7	25,9	8	42,1	5	29,4	0	0,0
Totalmente de acuerdo	3	10,3	1	3,7	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

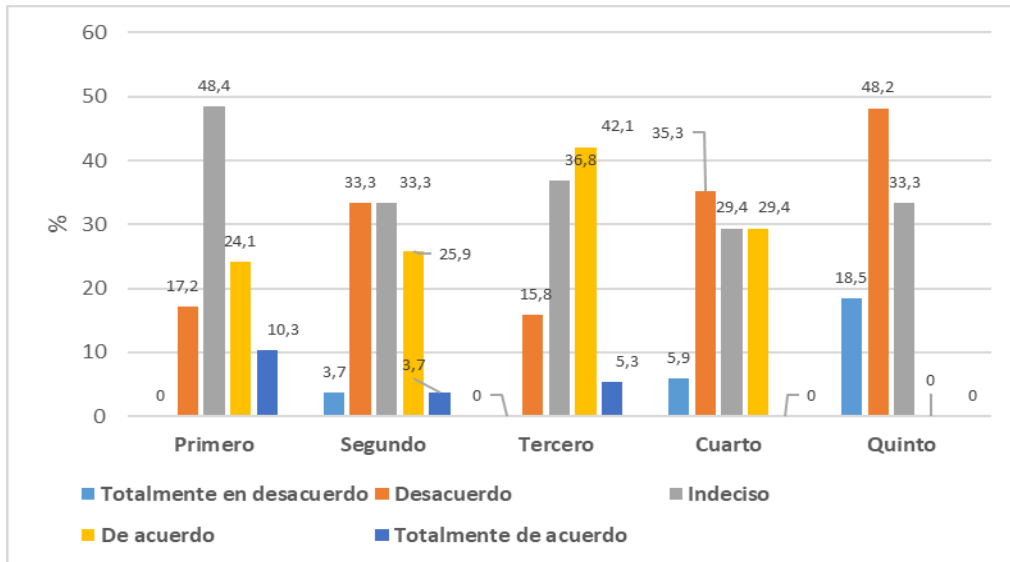


Figura 40. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante, 2019

Fuente: Tabla 41

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *evitación y rechazo de la tarea de la motivación intrínseca* y el ítem de *sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (48,4%) se muestran indecisos, mientras que segundo año manifiestan indecisión (33,3%) y una proporción similar desacuerdo (33,3%), tercer año (36,8%) mayormente está de acuerdo, cuarto año (35,3 %) y quinto año (48,2 %) mayormente expresan desacuerdo. (Tabla 41 y Figura 40)

Tabla 42*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar,2019**Tabla 42. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar,2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuart o		Quin to	
	N°	%	N°	%	N	%	N°	%	N°	%
Totalmen te en desacuerd o	8	27,6	14	51,9	10	52,6	15	88,2	26	96,3
Desacuer do	15	51,7	10	37,0	5	26,3	2	11,8	1	3,7
Indeciso	3	10,3	3	11,1	3	15,8	0	0,0	0	0,0
De acuerdo	2	6,9	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Totalmen te de acuerdo	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

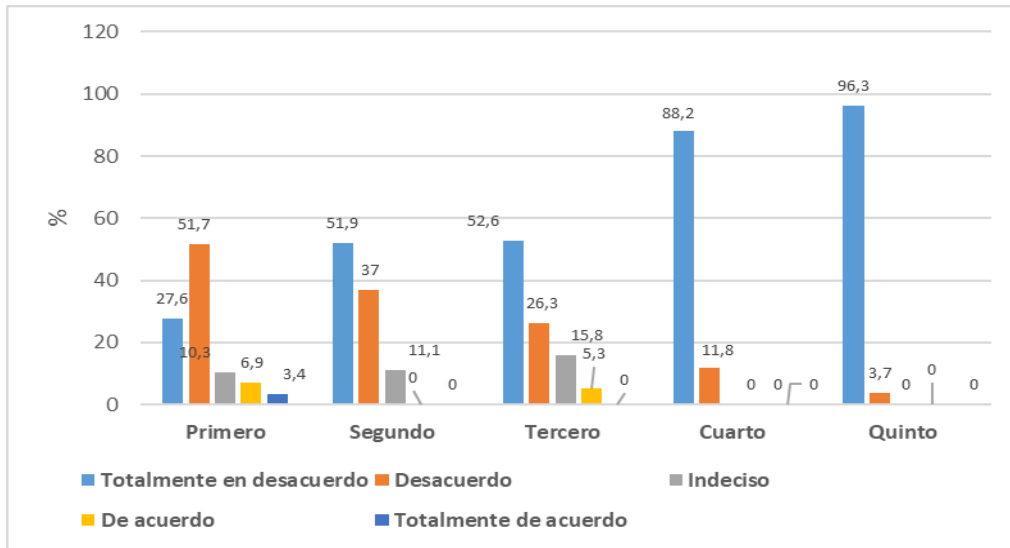


Figura 41. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar, 2019

Fuente: Tabla 42

Interpretación

En lo que corresponde a la dimensión *evitación y rechazo de la tarea de la motivación intrínseca* y el ítem *según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar*, se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer año (51,7%) están en desacuerdo, mientras que segundo año (51,9%), tercer año (52,6%), cuarto año (88,2%) y quinto año (96,3 %) mayoritariamente están en total desacuerdo. (Tabla 42 y Figura 41)

4.3.3. Autoeficacia

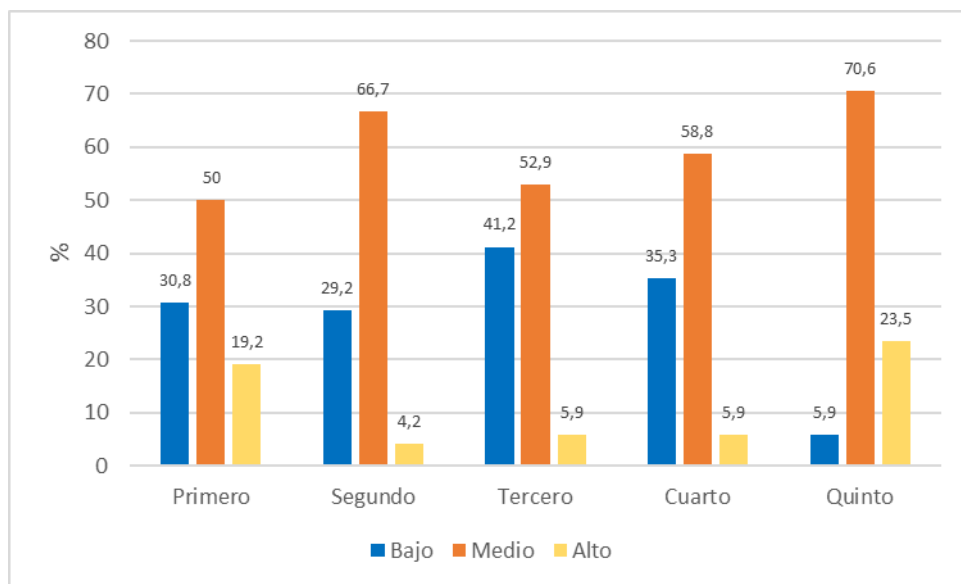
Tabla 43

Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia ,2019

Tabla 43. Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	8	30,8	7	29,2	7	41,2	6	35,3	1	5,9
Medio	13	50,0	16	66,7	9	52,9	10	58,8	12	70,6
Alto	5	19,2	1	4,2	1	5,9	1	5,9	4	23,5
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario



*Figura 42.*Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia,2019

Fuente: Tabla 43

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia que predomina en la mayoría de los años de estudios es el nivel medio, en primero (50%), segundo (66,7%), tercer año (52,9%), cuarto año (58,8 %) y quinto año (70,6 %). Sin embargo, casi la cuarta parte de los estudiantes de quinto año, presentan un nivel de autoeficacia alta (23,5%) (Tabla 43 y Figura 42)

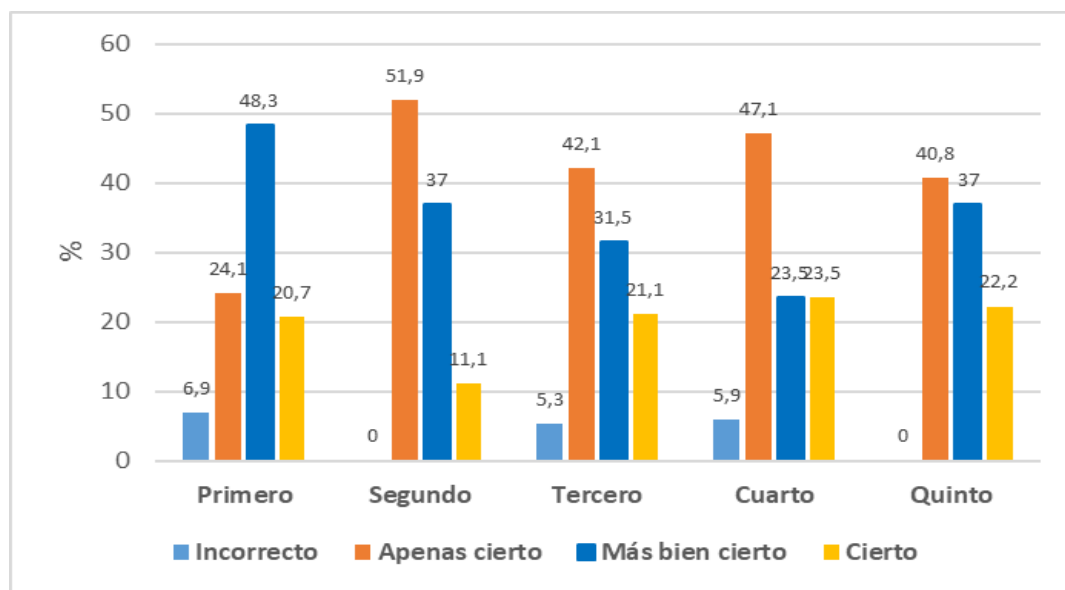
Tabla 44

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieren, aunque alguien se les oponga, 2019

Tabla 44. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieren, aunque alguien se les oponga, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	2	6,9	0	0,0	1	5,3	1	5,9	0	0,0
Apenas cierto	7	24,1	14	51,9	8	42,1	8	47,1	11	40,8
Más bien cierto	14	48,3	10	37,0	6	31,5	4	23,5	10	37,0
Cierto	6	20,7	3	11,1	4	21,1	4	23,5	6	22,2
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario



*Figura 43.*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieren, aunque alguien se les oponga,2019

Fuente: Tabla 44

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieren, aunque alguien se les oponga*, se halló que mayormente los estudiantes del primer año manifiestan que es más bien cierto (48,3%), mientras que contrariamente, los discentes de segundo año (51,9%), tercer año (42,1%), cuarto año (47,1%) y quinto año (40,8%) expresan en su gran mayoría que apenas es cierto. (Tabla 44 y Figura 43)

Tabla 45

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019

Tabla 45. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	2	6,9	1	3,7	0	0,0	1	5,9	0	0,0
Apenas cierto	8	27,6	6	22,2	5	26,3	2	11,8	7	25,9
Más bien cierto	1	41,4	1	51,9	9	47,4	10	58,8	13	48,1
Cierto	2		4							
Total	7	24,1	6	22,2	5	26,3	4	23,5	7	25,9
	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario

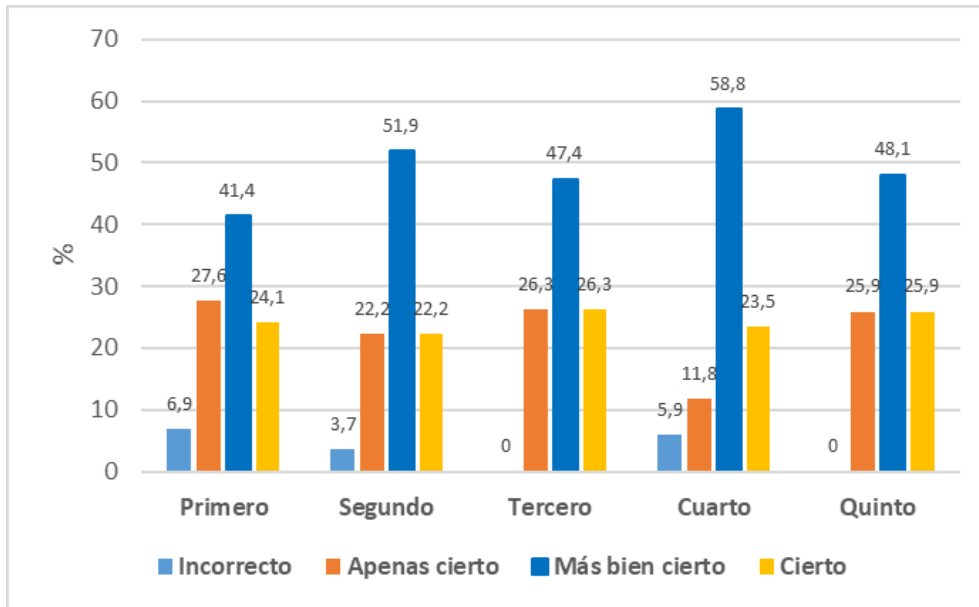


Figura 44. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019

Fuente: Tabla 45

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primer año (41,4%), de segundo año (51,9%), tercer año (47,4%), cuarto año (58,8%) y quinto año (48,1%) expresan que es más bien cierto. (Tabla 45 y Figura 44)

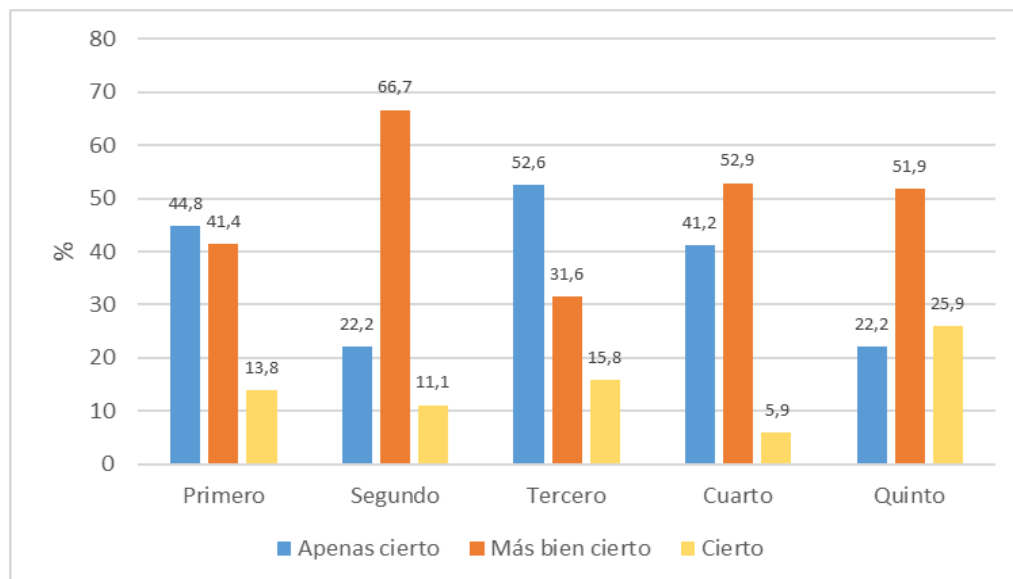
Tabla 46

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que les es fácil persistir en lo que se han propuesto hasta llegar a alcanzar sus metas, 2019

Tabla 46. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que les es fácil persistir en lo que se han propuesto hasta llegar a alcanzar sus metas, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Apenas cierto	13	44,8	6	22,2	10	52,6	7	41,2	6	22,2
Más bien cierto	12	41,4	18	66,7	6	31,6	9	52,9	14	51,9
Cierto	4	13,8	3	11,1	3	15,8	1	5,9	7	25,9
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario



*Figura 45.*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que les es fácil persistir en lo que se han propuesto hasta llegar a alcanzar sus metas,2019

Fuente: Tabla 46

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según si consideran que les es fácil persistir en lo que se han propuesto hasta llegar a alcanzar sus metas*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primer año (44,8%)y tercer año (52,6%) afirman que apenas es cierto; sin embargo, los estudiantes de segundo año (66,7%), cuarto año (52,9%) y quinto año (51,9%), en su mayoría expresan que es más bien cierto. (Tabla 46 y Figura 45)

Tabla 47

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019

Tabla 47. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	1	3,4	0	0,0	0	0,0	9	52,9	14	51,
Apenas cierto	1	44,8	1	63,0	1	57,9	8	47,1	13	48,1
Más bien cierto	3		7		1					
Cierto	1	34,5	6	22,2	6	31,6	0	0,0	0	0,0
Total	5	17,2	4	14,8	2	10,5	0	0,0	0	0,0
	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario

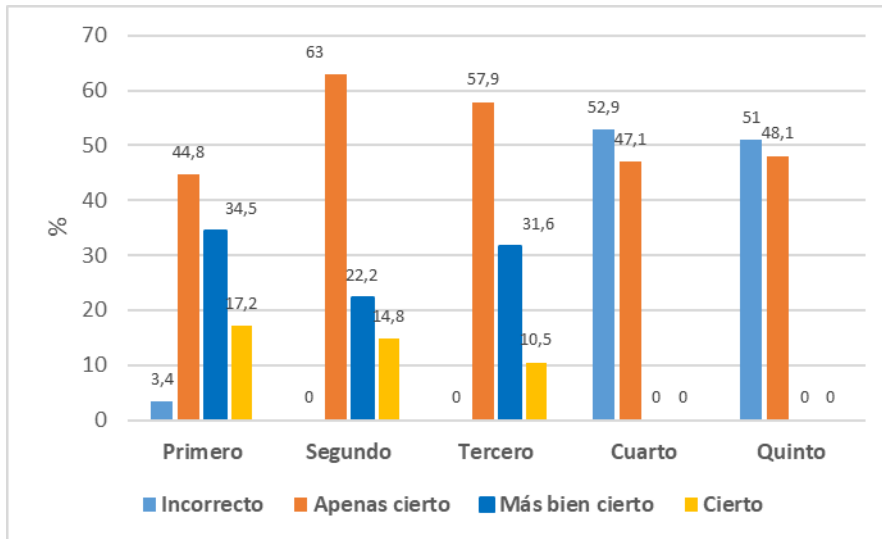


Figura 46. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019

Fuente: Tabla 47

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primer año (44,8%), segundo año (63%) y tercer año (57,9%) afirman que apenas es cierto, mientras que los estudiantes de cuarto (52,9%) y quinto año (51%) mayormente, consideran que es incorrecto. (Tabla 47 y Figura 46)

Tabla 48

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas ,2019

Tabla 48. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	1	3,4	0	0,0	2	10,5	0	0,0	0	0,0
Apenas cierto	1	41,4	1	37,0	8	42,1	5	29,4	4	14,8
Más bien cierto	2		0							
Cierto	9	31,0	1	37,0	2	10,5	8	47,1	7	25,9
			0							
Total	7	24,1	7	25,9	7	36,8	4	23,5	16	59,3
	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario

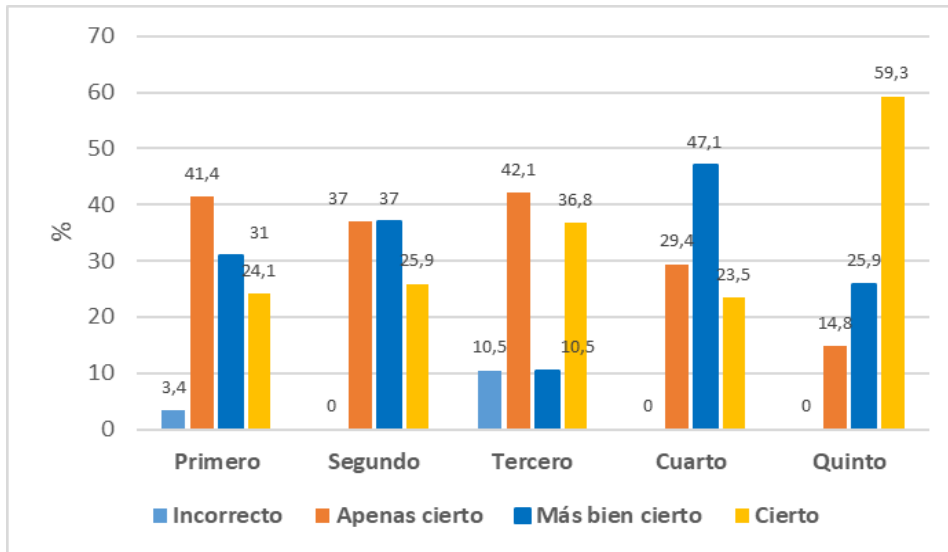


Figura 47. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas, 2019

Fuente: Tabla 48

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primer (41,4%) y tercer año (42,1%) afirman que apenas es cierto, sin embargo, segundo año (37%), cuarto año (47,1%) expresan que es más bien cierto, mientras que quinto año (59,3%), mayoritariamente manifiesta que es cierto. (Tabla 48 y Figura 47)

Tabla 49

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que cuando están en dificultades, sus habilidades les permite permanecer tranquilos/as porque cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles ,2019

Tabla 49. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que cuando están en dificultades, sus habilidades les permite permanecer tranquilos/as porque cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrec to	1	3,4	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Apenas cierto	8	27,6	5	18,5	1	5,3	0	0,0	0	0,0
Más bien cierto	1 5	51,7	2 1	77,8	1 6	84,2	12	70,6	7	25,9
Cierto	5	17,2	1	3,7	1	5,3	5	29,4	20	74,1
Total	2 9	100, 0	2 7	100, 0	1 9	100, 0	17	100, 0	27	100, 0

Fuente: cuestionario

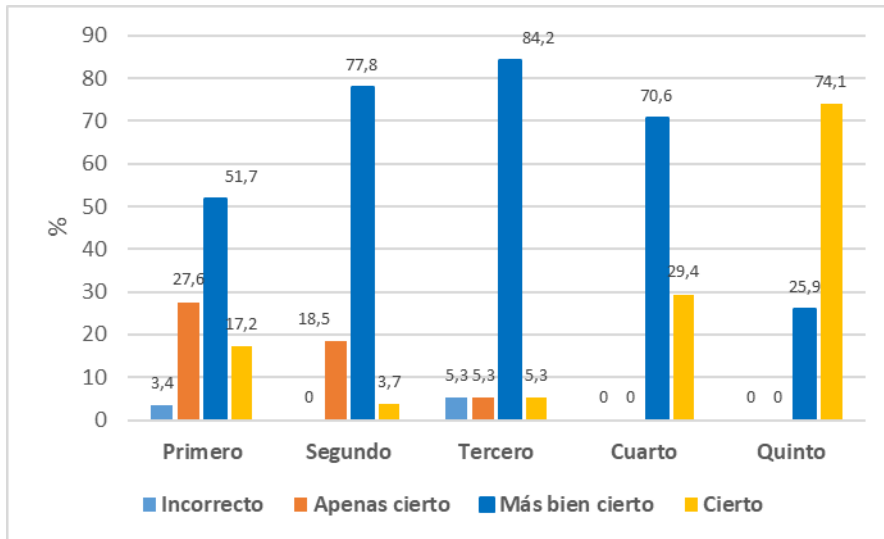


Figura 48. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que cuando están en dificultades, sus habilidades les permite permanecer tranquilos/as porque cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles, 2019

Fuente: Tabla 49

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según consideran que cuando están en dificultades, sus habilidades les permite permanecer tranquilos/as porque cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primer (51,7%), segundo año (77,8%), tercer año (84,2%), cuarto año (70,6 %) expresan que es más bien cierto, mientras que quinto año (74,1%), mayoritariamente considera que es cierto. (Tabla 49 y Figura 48)

Tabla 50

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo ,2019

Tabla 50. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	0	0,0	0	0,0	1	5,3	1	5,9	0	0,0
Apenas cierto	4	13,8	3	11,1	3	15,8	3	17,6	5	18,5
Más bien cierto	9	31,0	1	44,4	5	26,3	6	35,3	8	29,6
Cierto	1	55,2	1	44,4	1	52,6	7	41,2	14	51,9
	6		2		0					
Total	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario

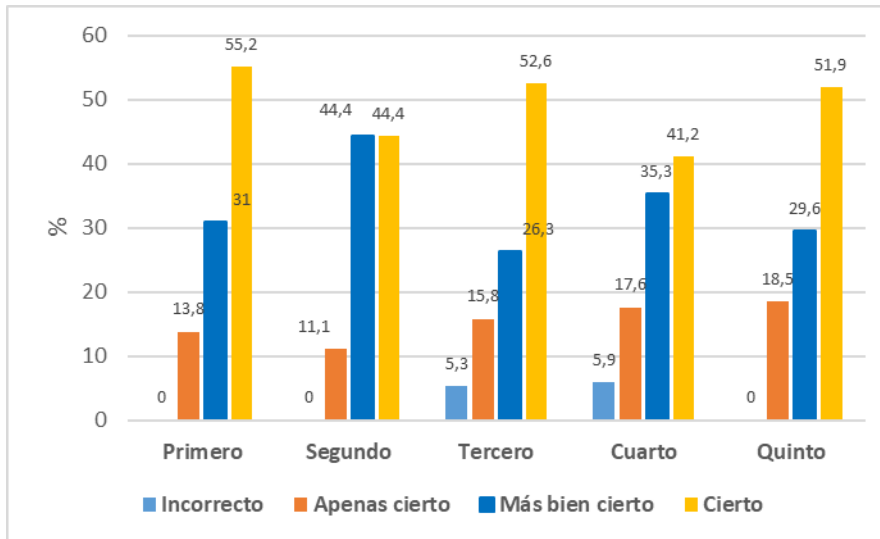


Figura 49. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo, 2019

Fuente: Tabla 50

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según si consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primero (55,2%), tercer año (52,6%), cuarto año (41,2 %) y quinto año (51,9%), mayoritariamente considera que es cierto. Asimismo, los estudiantes de segundo año en proporciones similares en cada caso, consideran que más bien es cierto (44,4%), y cierto (44,4%). (Tabla 50 y Figura 49)

Tabla 51

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario ,2019

Tabla 51. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario ,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	2	6,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Apenas cierto	4	13,8	4	14,8	0	0,0	1	5,9	0	0,0
Más bien cierto	2	72,4	1	70,4	1	89,5	12	70,6	10	37,0
Cierto	1		9		7					
Total	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario

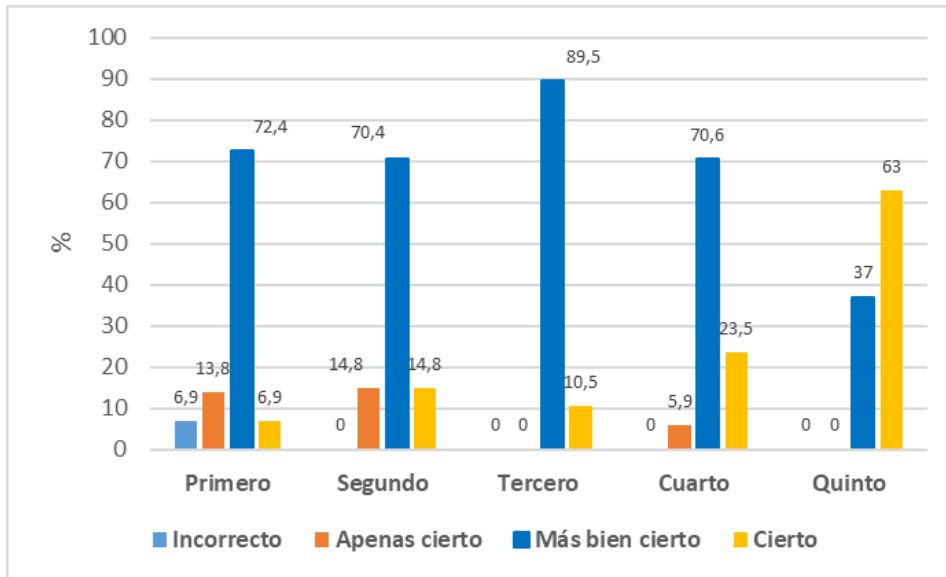


Figura 50. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario, 2019

Fuente: Tabla 51

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según consideren que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primero (72,4%), segundo año (70,4%), tercer año (89,5%) y cuarto año (70,6%) consideran que más bien es cierto, a diferencia de quinto año (63%) que exhibe mayor percepción de autoeficacia en la categoría cierto. (Tabla 51 y Figura 50)

Tabla 52

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, si están en una situación difícil, generalmente se les ocurre que deben hacer, 2019

Tabla 52. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que si están en una situación difícil, generalmente se les ocurre que deben hacer, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	3	10,3	0	0,0	0	0,0	1	5,9	0	0,0
Apenas cierto	1	34,5	1	37,0	3	15,8	1	5,9	0	0,0
Más bien cierto	1	55,2	1	63,0	1	73,7	14	82,4	9	33,3
Cierto	0	0,0	0	0,0	2	10,5	1	5,9	18	66,7
Total	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario

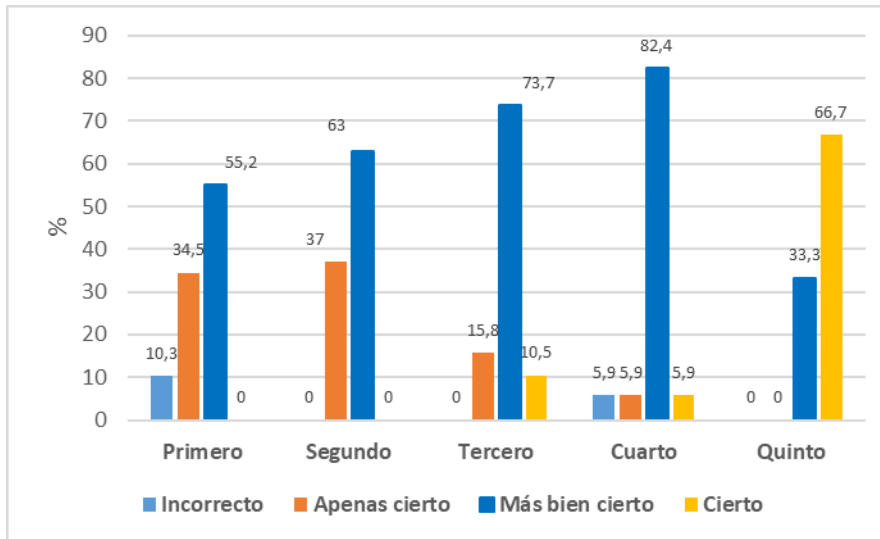


Figura 51. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que, si están en una situación difícil, generalmente se les ocurre que deben hacer, 2019

Fuente: Tabla 52

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según consideren que, si están en una situación difícil, generalmente se les ocurre que deben hacer*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primero (55,2%), segundo año (63%), tercer año (73,7%) y cuarto año (82,4%) consideran que más bien es cierto, a diferencia de quinto año (66,7%) que exhibe mayor percepción de autoeficacia ya que responden que es cierto. (Tabla 52 y Figura 51)

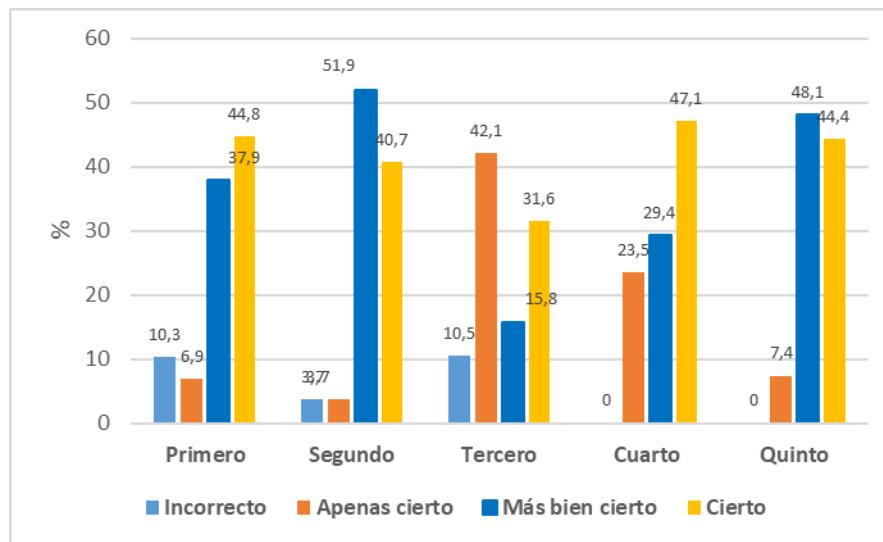
Tabla 53

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se les ocurre varias alternativas de cómo resolverlo, 2019

Tabla 53. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se les ocurre varias alternativas de cómo resolverlo, 2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	3	10,3	1	3,7	2	10,5	0	0,0	0	0,0
Apenas cierto	2	6,9	1	3,7	8	42,1	4	23,5	2	7,4
Más bien cierto	1	37,9	1	51,9	3	15,8	5	29,4	13	48,1
Cierto	1	44,8	1	40,7	6	31,6	8	47,1	12	44,4
Total	2	100,	2	100,	1	100,	17	100,	27	100,
	9	0	7	0	9	0		0		0

Fuente: cuestionario



*Figura 52.*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se les ocurre varias alternativas de cómo resolverlo,2019

Fuente: Tabla 53

Interpretación

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según consideren que, que al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se les ocurre varias alternativas de cómo resolverlo*, se encontró que la gran mayoría de estudiantes de primero (44,8%) y cuarto año (47,1%) afirman que es cierto, mientras que segundo año (51,9%) y quinto año (48,1 %) afirman que es más bien cierto, y tercer año (42,1%) indica que apenas es cierto. (Tabla 53y Figura 52)

4.3.4. Desempeño académico

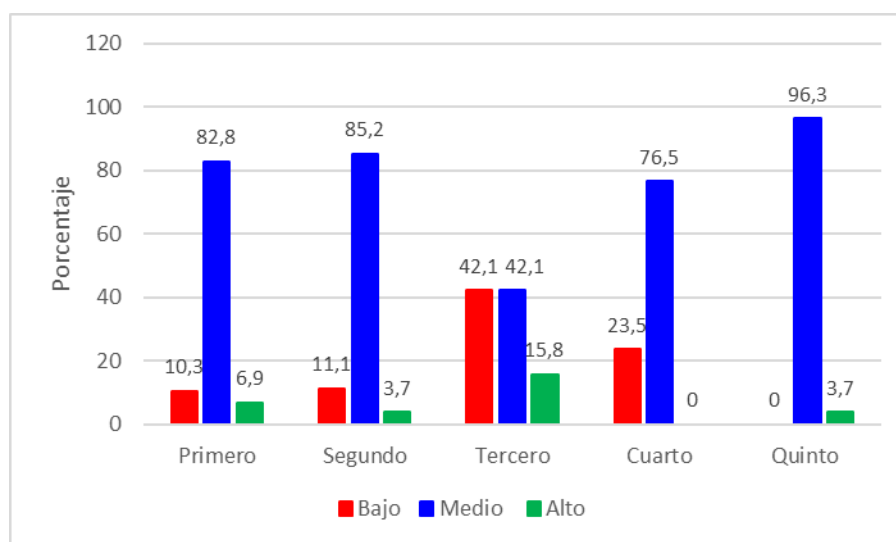
Tabla 54

Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico,2019

Tabla 54. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico,2019

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorrecto	3	10,3	3	11,1	8	42,1	4	23,5	0	0,0
Apenas cierto	24	82,8	23	85,2	8	42,1	13	76,5	26	96,3
Más bien cierto	2	6,9	1	3,7	3	15,8	0	0,0	1	3,7
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: base de datos



*Figura 53.*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico,2019

Fuente: Tabla 54

Interpretación

Los resultados evidencian que el nivel de desempeño académico que predomina es el medio, en más de la mitad de los estudiantes de primero (82,8%), segundo (85,2%), tercero (42,1%), cuarto año (76,5%) y quinto año (96,3 %) , el nivel de rendimiento alto es mínimo, a pesar de que en tercero la variabilidad es mayor , la proporción de estudiantes con nivel de desempeño año (15,8%) es mayor que la de los estudiantes de los demás años de estudios. Cabe destacar que en el aula de 4to año, ningún estudiante se ubica en la categoría de desempeño alto (Tabla 54y Figura 53)

4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA

- Hipótesis específica 1

La motivación de logro se relaciona significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

Tabla 55

Prueba de Kolmogorov Smirnov

Tabla 55. Kolmogorov Smirnov

		ML	DA
N		119	119
Parámetros normales ^{a,b}	Media	103,2521	12,6679
	Desv.	14,40646	1,68169
	Desviación		
Máximas diferencias extremas	Absoluto	0,084	0,176
	Positivo	0,048	0,093
	Negativo	0-,084	-0,176
Estadístico de prueba		0,084	0,084
Sig. asintótica(bilateral)		0,040 ^c	0,040 ^c

Fuente: base de datos

Los datos no siguen la normalidad. (Tabla 54)

Prueba estadística: Rho de Spearman

Valor de probabilidad: < 0,05

Hipótesis estadísticas

H₀: La motivación de logro no se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

H₁: La motivación de logro se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

Tabla 56

Rho de Spearman

Tabla 56. *Rho de Spearman*

			Desempeño
Rho de Spearman	<i>Motivación de logro</i>	Coefficiente de correlación	0,813**
		Sig. (bilateral)	0,001
		N	119

Fuente: base de datos

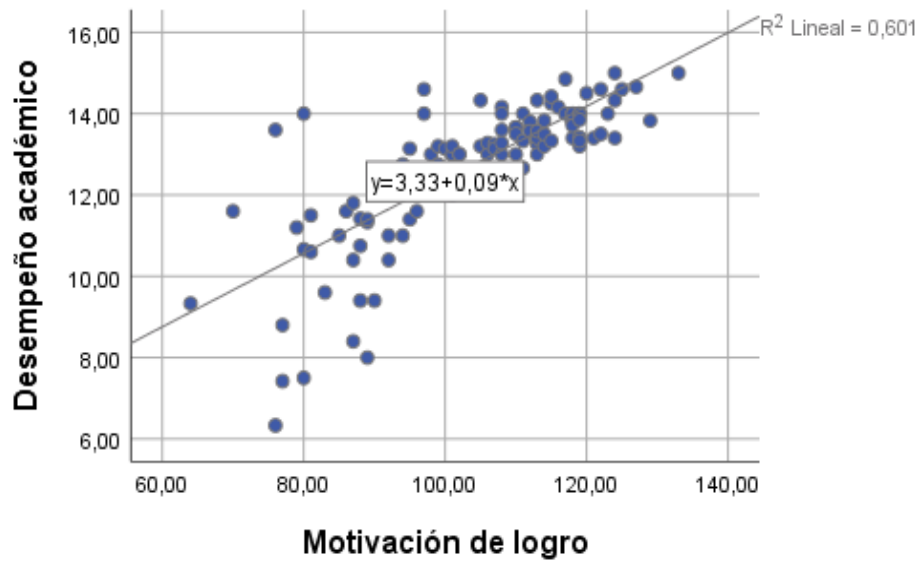


Figura 54. Dispersión

Interpretación

La medida de interdependencia de *Rho de Spearman* entre las dos variables aleatorias motivación de logro y desempeño académico, es de 0,813 (positivo) y p valor <0,001, según se observa en la Tabla 55, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. La

relación lineal entre las dos variables es significativa, moderada y directamente proporcional entre la motivación de logro y el desempeño académico (Tabla 56 y Figura 54).

- Hipótesis específica 2

La autoeficacia se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

Planteamiento de hipótesis estadísticas

H₀: La autoeficacia no se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

H₁: La autoeficacia se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

Tabla 57

Kolmogorov Smirnov

Tabla 57. *Kolmogorov Smirnov*

		Autoeficacia	Desempeño académico
N		119	119
Parámetros normales ^{a,b}	Media	28,58	12,6679
	Desv. Desviación	2,85	1,68169
Máximas diferencias extremas	Absoluto	0,106	,176
	Positivo	0,106	,093
	Negativo	-0,078	-,176
Estadístico de prueba		0,116	,176
Sig. asintótica(bilateral)		0,002 ^c	,000 ^c

Fuente: base de datos

Tabla 58*Rho de Spearman*Tabla 58. *Rho de Spearman*

			Desempeño académico
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	0,518**
		Sig. (bilateral)	0,001
		N	119

Fuente: base de datos

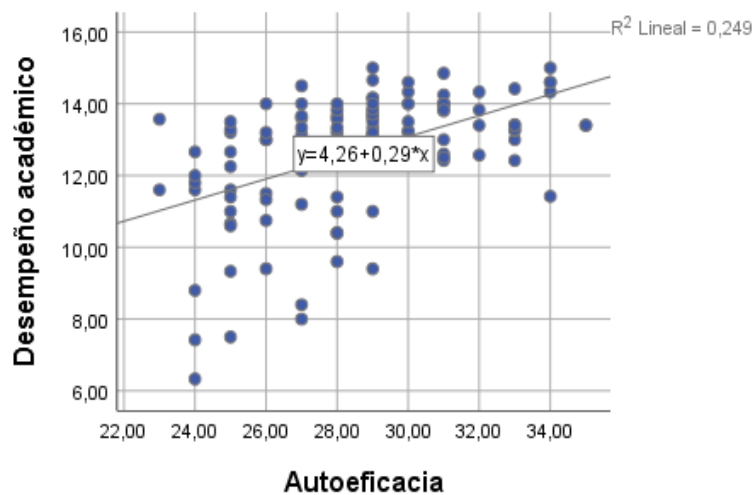


Figura 55. Nube de puntos

Interpretación

La medida de interdependencia de *Rho de Spearman* entre las dos variables aleatorias autoeficacia y desempeño académico, es de 0,518 (positivo) y p valor <0,001, según se observa en la Tabla 57, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. La

relación lineal entre las dos variables es significativa, moderada y directamente proporcional entre la autoeficacia y el desempeño académico (Tabla 58 y Figura 55).

Hipótesis general

La motivación de logro y la autoeficacia se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

Planteamiento de hipótesis estadísticas

H_0 : $R = 0$

H_1 : $R \neq 0$

Nivel de significancia

0,05 = 95%

Tabla 59

Resumen del modelo

Tabla 59. Resumen del modelo

Resumen del modelo ^b										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin - Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,793 ^a	,629	,622	1,03334	,629	98,261	2	116	,000	2,205

a. Predictores: (Constante), Motivación de logro , Autoeficacia

b. Variable dependiente: Desempeño académico

R-cuadrada = 62,8827 por ciento. R-cuadrado (ajustado para g.l.) = 62,2428 por ciento. explicada por las variables predictoras. coeficiente de Durbin-Watson, tiene un valor aceptable superior a 2, por lo que se da por satisfecho el supuesto de independencia de las observaciones.

Tabla 60*Anova**Tabla 60. Anova*

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	209,847	2	104,924	98,261	,000 ^b
	Residuo	123,865	116	1,068		
	Total	333,712	118			

a. Variable dependiente: Desempeño académico

b. Predictores: (Constante), Motivación de logro , Autoeficacia

La varianza explicada del modelo es estadísticamente significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula que incluye solo una gran media (Tabla 59).

Tabla 61*Coefficientes**Tabla 61. Coeficientes*

Coeficientes ^a										
Modelo	Coeficientes		Coeficiente			Correlaciones			Estadísticas de	
	B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	Orden cero	Parci al	Part e	Toleran cia	VIF
1	(Constante)	1,176	0,999	1,178	0,24					
	Autoeficacia	0,111	0,037	0,188	2,973	0,004	0,499	0,266	0,168	0,797

Motivaci	0,081	0,007	0,690	10,89	0,00	0,77	0,711	0,61	0,797	1,25
ón de				3	0	5		6		4
logro										

a. Variable dependiente: Desempeño académico

Fuente: base de datos

La ecuación del modelo ajustado es: Desempeño académico = 1,17649 + 0,111004*Autoeficacia_ + 0,08056*Motivación de logro.

Las dos variables autoeficacia y motivación de logro, son predictores significativos del desempeño académico de los estudiantes de la de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG. El modelo explica el 62,9% de la varianza en el desempeño académico

4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN)

Se halló que la motivación de logro correlaciona con los resultados de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Farmacia y Bioquímica [$Rho = 0,813$; $p < 0,001$], hallazgos que son congruentes con los Kavousipour *et al.* (2015) en Irán, especialmente la motivación extrínseca relacionada con la posibilidad de conseguir un futuro laboral exitoso y la expectativa familiar, aunque también resaltó la tendencia optimista sobre sí mismos. Igualmente, también los resultados son congruentes con los de Hayat (2018) en Irán, quien reporta una correlación positiva ($r = 0,64$), entre la motivación intrínseca y extrínseca con el rendimiento académico de estudiantes de medicina en la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz. De igual forma, se halló coincidencia con los hallazgos de López (2017) en un estudio realizado con universitarios del área de Ingeniería, ya que informa una prevalencia de motivación de logro en el nivel medio (64%), al igual que también reporta un predominio de rendimiento en el nivel medio, no obstante, la correlación entre ambas variables no se verifica en su estudio. De igual modo, también existe concordancia en parte con los hallazgos de Manchego (2017) en el Perú, ya que de una parte, en una muestra de estudiantes de Ingeniería de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional de Educación en Lima, reporta que prevalece un nivel medio de motivación de logro (46,5%) y de otra parte, aspecto por cierto, que son disímiles con los resultados que se encontraron en el presente estudio, es que encuentra un rendimiento excelente (37,2%) y una correlación de Pearson elevada de 0,814.

Respecto a la segunda hipótesis, se encontró evidencia a favor de la afirmación de que la autoeficacia se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes [$Rho = 0,518$; $p 0,001$], lo cual evidencia que, en la muestra analizada, la autoeficacia es un determinante de los resultados académicos o desempeño. Sin embargo, la relación entre ambas variables es moderada, lo que sugiere la implicancia de otras variables. Estos resultados son concordantes con los de Papa (2015) en un estudio realizado con estudiantes en Estados Unidos, en los que reporta que la autoeficacia predice la calificación de los cursos e incluso la participación del estudiante. De igual manera, con los de Abdelmotaleb (2013), informa la influencia mediadora de la autoeficacia con relación al desempeño o *performance* académico en estudiantes universitarios de una universidad de Egipto. En ciertos aspectos, estos hallazgos coinciden con los de Veresova (2018), ya que informa de una relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico, además de estar también vinculado con el enfoque preferido de aprendizaje según sea superficial (orientado a la repetición) o profundo (orientado a la significación o comprensión)

Los aspectos nuevos e importantes del estudio es que a pesar de que la autoeficacia está implicada [$Rho = 0,518$], la motivación de logro presenta una mayor fuerza de correlación [$Rho = 0,813$], lo que refuerza la teoría de Corominas et al (2006), quienes afirman que los enfoques de aprendizaje y resultados académicos, están más vinculados a estrategias de motivación y situacionales, que a la personalidad del estudiante en la que se puede considerar la autoeficacia.

Una de las fortalezas del presente estudio es que los resultados fortalecen la evidencia empírica del rol que tiene la motivación de logro y la autoeficacia para predecir el desempeño académico, lo que requiere de considerar la participación del docente para mejorar la motivación en el aula, lo que al parecer está ligada con el desarrollo de una percepción de autoeficacia positiva, lo que podría ser utilizado para que los docentes puedan alterar los ambientes para favorecer la motivación intrínseca y extrínseca, al igual que situaciones que generen mayor autoconfianza y creencias positivas de autoeficacia por parte del estudiante para dominar nuevas tareas y habilidades, lo que se explicaría en el marco teórico de la teoría

cognitiva social de Bandura (2006), y que sin duda, tienen implicancia en el esfuerzo que el estudiante despliega, la persistencia, incluso la resiliencia y los resultados de logro, lo que no solo podría mejorar el rendimiento en determinadas materias sino en el conjunto de los años de estudios en la Escuela Profesional de Farmacia de la UNJBG, lo que explicaría su relación con el desempeño académico.

La motivación de logro (0,001) y la autoeficacia ($p= 0,004$) predictores significativos del desempeño académico de los estudiantes de la de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG. La motivación de logro y la autoeficacia se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG. Las dos variables autoeficacia y motivación de logro, son predictores significativos del desempeño académico de los estudiantes de la de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG. El modelo explica el 62,9% de la varianza en el desempeño académico

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, se cierran las reflexiones y hallazgos del presente estudio, que ha examinado el papel crucial de la autoeficacia y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Farmacia y Bioquímica. Tras un análisis exhaustivo de los datos y una revisión crítica de la literatura relevante, se sintetizan las conclusiones que emergen de la investigación, resaltando las implicancias prácticas y teóricas de los resultados obtenidos. Este capítulo no solo aborda los principales descubrimientos del estudio, sino que también ofrece recomendaciones basadas en estos hallazgos, con el objetivo de mejorar la práctica educativa y fomentar un entorno de aprendizaje más efectivo. Las recomendaciones están dirigidas tanto a académicos como a responsables de políticas educativas y estudiantes, con el fin de potenciar el éxito académico mediante estrategias centradas en la autoeficacia y la motivación.

Al comprender la relación entre estos factores psicológicos y el rendimiento académico, se pueden desarrollar intervenciones más precisas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, optimizando así su trayectoria educativa. Este cierre es, por tanto, una oportunidad para consolidar el conocimiento adquirido y proponer caminos futuros para la investigación y la aplicación práctica en el ámbito académico de Farmacia y Bioquímica.

5.1. CONCLUSIONES

En el recorrido a través de *Potenciando el Éxito: Autoeficacia y Motivación como Claves del Rendimiento Académico en Farmacia y Bioquímica*, hemos explorado a fondo cómo la autoeficacia y la motivación influyen en el rendimiento académico dentro del contexto específico de la farmacia y la bioquímica en Perú. Este libro ha sido una travesía de descubrimiento, en la que cada capítulo ha aportado valiosos conocimientos sobre cómo estos factores psicológicos y emocionales pueden determinar el éxito académico.

En las páginas anteriores, hemos analizado los múltiples aspectos de la autoeficacia y la motivación, desde sus definiciones y dimensiones hasta su impacto directo en el desempeño académico de los estudiantes. A través de una revisión exhaustiva de la literatura, estudios de caso y datos empíricos, hemos podido delinear un panorama detallado sobre cómo estos

elementos interrelacionados contribuyen al éxito en campos tan exigentes como la farmacia y la bioquímica.

Ahora, al llegar al final de nuestro análisis, es momento de consolidar los hallazgos más significativos y extraer conclusiones que permitan a educadores, estudiantes y profesionales del sector aplicar estas ideas de manera práctica. Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los resultados más relevantes, destacando las implicaciones para la mejora continua del rendimiento académico y proporcionando recomendaciones basadas en la evidencia recopilada.

Estas conclusiones no solo reflejan los aspectos clave de nuestra investigación, sino que también ofrecen una visión integral de cómo la autoeficacia y la motivación pueden ser potenciadas para lograr un rendimiento académico sobresaliente. La integración de estos conceptos en estrategias educativas y prácticas profesionales puede marcar la diferencia en la formación de futuros farmacéuticos y bioquímicos, contribuyendo a una mayor calidad en el ámbito académico y profesional.

Primero, se ha identificado una relación lineal estadísticamente significativa entre la motivación de logro y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Este vínculo se manifiesta como moderado y directamente proporcional, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,813$ y un valor $p < 0,001$. Esto implica que los estudiantes que experimentan una mayor motivación para lograr sus objetivos académicos tienden a mostrar un mejor desempeño en sus estudios. En otras palabras, la motivación de logro actúa como un factor que impulsa el éxito académico, sugiriendo que cuando los estudiantes se sienten más motivados a alcanzar sus metas académicas, sus calificaciones y rendimiento general tienden a mejorar de manera significativa.

En segundo lugar, se ha observado una relación lineal estadísticamente significativa entre la autoeficacia y el desempeño académico de estos estudiantes, con un coeficiente de correlación moderado y directamente proporcional ($Rho = 0,518$ y $p < 0,001$). Este hallazgo indica que la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad para tener éxito en sus estudios también está estrechamente relacionada con su desempeño académico. Los estudiantes que confían más en sus habilidades y capacidades para superar desafíos académicos suelen

obtener mejores resultados, lo que refuerza la idea de que la autoeficacia es un predictor clave del éxito en el ámbito educativo.

Finalmente, se ha determinado que tanto la autoeficacia como la motivación de logro son predictores significativos del desempeño académico. Los análisis muestran que estas dos variables combinadas explican el 62,9% de la varianza en el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG. Los valores p para autoeficacia (0,004) y motivación de logro (0,001) subrayan la relevancia de estas variables en la predicción del rendimiento académico. Esto sugiere que un enfoque integral que refuerce tanto la autoeficacia como la motivación de logro podría ser fundamental para mejorar los resultados académicos. Al intervenir en estas áreas, se podría potencialmente aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, haciendo de estas dimensiones un objetivo crucial para las estrategias educativas y de apoyo académico en la institución.

5.2. RECOMENDACIONES

En el transcurso de este estudio, se han abordado diversos aspectos relacionados con la autoeficacia y la motivación, y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de Farmacia y Bioquímica. Los hallazgos obtenidos ofrecen una visión clara de cómo estos factores psicológicos influyen en el éxito académico, y proporcionan una base sólida para la formulación de recomendaciones prácticas.

El objetivo de esta sección es presentar sugerencias que puedan ser implementadas tanto a nivel institucional como individual para potenciar el rendimiento académico en el campo de Farmacia y Bioquímica. Estas recomendaciones están dirigidas a mejorar los enfoques pedagógicos, fortalecer el apoyo académico y fomentar un entorno educativo que impulse la autoeficacia y la motivación entre los estudiantes.

Las recomendaciones aquí expuestas buscan ofrecer estrategias concretas que permitan a los estudiantes, docentes y administradores contribuir de manera efectiva al éxito académico. A través de estas sugerencias, se espera brindar herramientas útiles que faciliten el desarrollo de competencias, fortalezcan la autoeficacia y estimulen la motivación, creando así un ambiente más propicio para el aprendizaje y el rendimiento académico de calidad.

A partir de las conclusiones alcanzadas, se establecen una serie de recomendaciones dirigidas a mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes en la

Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica. Estas recomendaciones buscan potenciar las capacidades de los estudiantes y optimizar el proceso educativo mediante un enfoque integral y estratégico.

En primer lugar, se recomienda a las autoridades y docentes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica reforzar los programas de tutoría y orientación para estudiantes en todos los años de estudio. Este fortalecimiento debe estar vinculado de manera efectiva con el área de psicopedagogía de la UNJBG, especialmente dirigido a los estudiantes hasta el cuarto año. La evidencia sugiere que los estudiantes en su último año exhiben un mayor desarrollo en habilidades de motivación de logro. Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes en los años previos reciban un apoyo continuo y estructurado que les permita construir una base sólida de motivación y autoconfianza. Esto puede lograrse mediante la implementación de talleres, sesiones de orientación y actividades que fomenten la autoeficacia y la resiliencia desde etapas tempranas de su formación académica.

En segundo lugar, se sugiere que las autoridades de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica refuercen las competencias de los docentes encargados de la tutoría. Es esencial que estos docentes cuenten con una formación adecuada para identificar y abordar problemas relacionados con la falta de motivación y la percepción de baja autoeficacia entre los estudiantes. La capacitación de los tutores debería incluir estrategias para mejorar la autovaloración y la percepción positiva de la autoeficacia. Los docentes deben ser capaces de proporcionar retroalimentación constructiva y diseñar intervenciones personalizadas que ayuden a los estudiantes a superar barreras percibidas y potenciar sus habilidades. Además, se recomienda establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para medir la efectividad de las intervenciones y ajustar las estrategias según las necesidades emergentes.

Finalmente, es crucial implementar una estrategia de tutoría que ponga un énfasis especial en los primeros cuatro años de estudio, según un plan de tutoría que se enfoque en fortalecer tanto la motivación de logro como la percepción positiva de la autoeficacia. Este plan debe incluir actividades específicas que promuevan el desarrollo de habilidades clave, como la gestión del tiempo, la fijación de metas y la resolución de problemas. Asimismo, es importante que el plan contemple la integración de los estudiantes en actividades extracurriculares y proyectos de investigación que refuercen su sentido de logro y pertenencia. La tutoría debe ser una experiencia enriquecedora y continua que prepare a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos académicos y profesionales. Además, se recomienda la creación de un sistema de mentoría entre pares, donde los estudiantes más avanzados puedan apoyar a los de años inferiores, facilitando así un aprendizaje colaborativo y el desarrollo de una comunidad académica sólida.

Implementar estas recomendaciones contribuirá a un entorno educativo más dinámico y efectivo, en el que los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica puedan desarrollar al máximo su potencial y alcanzar sus metas académicas con mayor éxito.

Implicaciones Prácticas y Teóricas:

Vbgbgf

Las conclusiones de esta investigación tienen repercusiones significativas tanto en el ámbito teórico como en el práctico, que pueden redefinir las estrategias educativas en Farmacia y Bioquímica.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos subrayan la relevancia de la autoeficacia y la motivación dentro del marco de la psicología educativa. La integración de estos conceptos en los modelos teóricos existentes no solo refuerza su validez, sino que también enriquece nuestra comprensión del proceso de aprendizaje. La teoría de la autoeficacia, que destaca la importancia de la creencia en la propia capacidad para realizar tareas, se ve fortalecida por la evidencia empírica obtenida. Esta perspectiva teórica actualizada ofrece un marco más robusto para entender cómo los estudiantes de Farmacia y Bioquímica enfrentan y superan los desafíos académicos, promoviendo un enfoque más personalizado y dinámico para el desarrollo de habilidades y estrategias de estudio.

Desde el punto de vista práctico, las implicaciones son extensas y transformadoras. En primer lugar, la evidencia sugiere que las intervenciones diseñadas para mejorar la autoeficacia y la motivación pueden tener un impacto directo en el rendimiento académico. Esto implica que los centros educativos deben ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y enfocarse en el desarrollo integral del estudiante. Programas de mentoría, talleres de habilidades blandas y estrategias de aprendizaje autorregulado pueden ser implementados para mejorar la autoeficacia. Además, la creación de un entorno académico que refuerce la motivación intrínseca—por ejemplo, mediante la introducción de proyectos de investigación significativos, experiencias prácticas y una retroalimentación constructiva—es crucial para maximizar el potencial de los estudiantes.

Los docentes y administradores también juegan un papel crucial en esta transformación. Capacitar a los educadores en técnicas que refuercen la autoeficacia y la motivación, como la elaboración de metas alcanzables, la provisión de retroalimentación positiva y el fomento de un ambiente de apoyo, puede tener efectos duraderos en el éxito académico de los estudiantes. Además, involucrar a los educadores en el diseño y la implementación de estrategias motivacionales personalizadas contribuye a una experiencia educativa más centrada en el estudiante y adaptable a sus necesidades individuales.

Por otro lado, es esencial que las políticas educativas y los programas de formación docente incluyan formación en estos aspectos psicológicos. La inclusión de módulos sobre autoeficacia y motivación en los programas de capacitación para futuros docentes puede preparar a los educadores para enfrentar de manera más efectiva los desafíos de sus estudiantes, ayudándolos a desarrollar un enfoque más empático y estratégico en su enseñanza.

En el ámbito de la investigación, estos hallazgos abren nuevas avenidas para estudios futuros. Se necesitan más investigaciones que exploren cómo las intervenciones específicas en autoeficacia y motivación afectan a diferentes grupos de estudiantes y en diversos contextos académicos. Además, investigar la relación entre estos factores y otros resultados académicos, como la retención de conocimientos y la satisfacción con el proceso educativo, puede proporcionar una visión más completa y detallada de su impacto.

En conclusión, las implicaciones de esta investigación no solo ofrecen una base sólida para mejorar las prácticas educativas en Farmacia y Bioquímica, sino que también desafían a los educadores, administradores y responsables de políticas a adoptar un enfoque más integral y centrado en el estudiante. Al hacerlo, podemos no solo potenciar el éxito académico de los estudiantes, sino también contribuir al desarrollo de profesionales más capacitados y motivados para enfrentar los desafíos de su futuro profesional.

Propuesta de futuras investigaciones

Al concluir nuestro análisis sobre la influencia de la autoeficacia y la motivación en el rendimiento académico en Farmacia y Bioquímica, es imperativo reconocer que este campo sigue siendo un área fértil para futuras investigaciones. A pesar de los hallazgos significativos presentados en este libro, persisten preguntas sin respuesta y oportunidades para profundizar en el entendimiento de cómo estos factores pueden ser optimizados para mejorar el éxito académico de los estudiantes.

En primer lugar, una línea de investigación prometedora es la de explorar la influencia de la autoeficacia y la motivación en diversos contextos educativos y culturales. Aunque este estudio se ha centrado en Perú, la experiencia académica de los estudiantes puede variar considerablemente en diferentes partes del mundo. Sería valioso realizar estudios comparativos en diferentes regiones para entender cómo las variables culturales, socioeconómicas y educativas afectan la autoeficacia y la motivación. Esta perspectiva global podría ofrecer enfoques más adaptados y efectivos para promover el rendimiento académico en diversas realidades.

Además, con la creciente integración de las tecnologías digitales en la educación, se abre un nuevo campo de investigación sobre cómo estas herramientas afectan la autoeficacia y la motivación. La proliferación de plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas y recursos multimedia ha transformado el panorama educativo. Investigar cómo estas tecnologías influyen en la percepción de competencia y el deseo de aprender de los estudiantes puede ofrecer una visión valiosa para el desarrollo de estrategias didácticas más innovadoras y personalizadas. Asimismo, evaluar el impacto de las metodologías de enseñanza basadas en tecnología podría contribuir a diseñar entornos de aprendizaje más efectivos y atractivos.

Otro aspecto crucial para la investigación futura es la evaluación de intervenciones específicas destinadas a mejorar la autoeficacia y la motivación. Aunque hemos discutido algunas estrategias generales, el análisis de programas concretos, talleres y otras intervenciones diseñadas para fortalecer estos aspectos puede proporcionar evidencia empírica sobre su efectividad. Realizar estudios sobre la implementación y el impacto de estas intervenciones en diferentes contextos educativos permitiría ajustar y perfeccionar las estrategias para maximizar su impacto en el rendimiento académico.

Asimismo, la interacción entre la autoeficacia, la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes merece una atención más profunda. La relación entre estos factores puede influir significativamente en el rendimiento académico, y entender cómo se interrelacionan puede ofrecer una visión más holística del apoyo necesario para los estudiantes. Investigar cómo el estrés, la ansiedad y otros aspectos del bienestar emocional afectan la autoeficacia y la motivación, y viceversa, podría guiar el desarrollo de programas de apoyo integral que aborden tanto el aspecto académico como el emocional.

Finalmente, los estudios longitudinales representan una oportunidad valiosa para comprender cómo la autoeficacia y la motivación evolucionan a lo largo del tiempo y cómo afectan el rendimiento académico en diferentes etapas de la carrera académica. Estos estudios podrían revelar patrones y tendencias que ayuden a identificar las etapas críticas en las que los estudiantes necesitan mayor apoyo, y proporcionar una base sólida para la creación de intervenciones a largo plazo.

En resumen, mientras este libro ha proporcionado una base sólida sobre la influencia de la autoeficacia y la motivación en el rendimiento académico, el campo está lleno de preguntas abiertas y áreas de investigación que pueden ofrecer nuevas y valiosas perspectivas. Las futuras investigaciones tienen el potencial de profundizar nuestro entendimiento, adaptar estrategias a las necesidades cambiantes de los estudiantes y seguir potenciando el éxito académico en Farmacia y Bioquímica. A medida que avanzamos, será fundamental

continuar explorando y respondiendo a estas preguntas para garantizar que cada estudiante tenga las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial.



“PROGRAMA DE TUTORÍA VIRTUAL”



DOCENTE TUTOR: DOCENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA

I. JUSTIFICACIÓN

El Programa de tutoría ESOB 2020, se fundamenta en el Modelo Educativo UNJBG, que tiene un fundamento eminentemente humanístico en orden a lograr la a “formación integral y busca el desarrollo de las potencialidades del ser humano, en sus diversas dimensiones, de modo armónico” (UNJBG, 2017, p.22)

II. BASE LEGAL

- Ley Universitaria N° 30220
- Estatuto Universidad Jorge basadre Grohmann
- Modelo Educativo UNJBG

III. OBJETIVO

Desarrollar las habilidades y destrezas para su desarrollo integral como persona y profesional, especialmente la autoeficacia y la motivación de logro.

IV. ASPECTO TECNICO ADMINISTRATIVO

3.1. Entidad organizadora: Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica

3.2. Recurso: Docente tutor/invitados

3.3. Duración: 17 semanas (I Semestre) y 17 semanas (II Semestre)

3.4. Meses: 8 meses

3.5. Horarios: Según coordinación con la SAA – alumnos de tutoría

Días		Horas	Horas académicas ()
Lunes a Viernes	:	Flexible según horarios y disponibilidad de conectividad	horas académicas por semestre

3.6. Población objetivo:

Estudiantes de la Escuela de Farmacia y Bioquímica

V. CONTENIDO

4.1. Tipo de evento: Sesiones virtuales

4.2. Metodología: Acompañamiento virtual

4.3. Evaluación y monitoreo

- El docente tutor realizará el monitoreo semanal según la política de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann y la Facultad de Ciencias de la Salud.
- Asistencia de estudiantes a sesiones virtuales.

VI. Cronograma de actividades de tutoría

I SEMESTRE			
Mes	Semanas		Recursos
Mes 1	1	- Modelo Educativo UNJBG	Plataforma virtual /Presencial
	2	- Modelos de aprendizaje y técnicas de estudio-Pretest	
	3	- Talleres para desarrollar habilidades blandas relaciones interpersonales e intrapersonales	
Mes 2	4	- Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
Mes 3	1	- Inicio de Programa de Autoeficacia - Taller 1: Autoconocimiento personal	Plataforma virtual /Presencial
	2	- Programa de Autoeficacia - Taller 2: Efectividad para solucionar problemas	
	3	- Programa de Autoeficacia - Taller 3: Satisfacción personal	
	4	- Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
Mes 4	1	- Programa de Autoeficacia - Taller 4: Autoconfianza	Plataforma virtual /Presencial
	2	- Programa de Autoeficacia - Taller 5: Predisposición al cambio	
	3	- Cierre de Programa de Autoeficacia	

		<ul style="list-style-type: none"> - Taller 5: Autodisciplina y perseverancia 	
	4	<ul style="list-style-type: none"> - Postest - Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico 	
II SEMESTRE			
Mes 5	1	<ul style="list-style-type: none"> - Pretest - Inicio de Programa de Motivación - Taller 1: Estrategias de motivación en el aula : problemas, información nueva, interrogantes y situaciones que evidencien la relevancia de la tarea académica 	
	2	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Programa de Motivación - Taller 2: Cesión de protagonismo a los estudiantes 	
	3	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Programa de Motivación - Taller 3: Reconocimiento de trabajo bien hecho 	
	4	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico 	
Mes 6	1	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Programa de Motivación - Taller 4: Proyecto teatral como estrategia de innovación 	
	2	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Programa de Motivación - Taller 5: Motivación a través del aprendizaje -servicio 	
	3	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre de Programa de Programa de Motivación - Taller 6: Motivación en el aula basado en la evaluación de los conocimientos a través de videojuegos (gamificación o ludificación) 	

	4	- Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
Mes 7	1	- Taller 7: Desarrollo y utilización de técnicas de motivación personal	
	2	- Taller 8: Adopción personal de TIPS de motivación personal	
	3	- Taller 9: Actividades de empoderamiento y motivación de libre elección por parte de estudiantes	
	4	- Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
Mes 8	1	- Participación en una actividad de responsabilidad universitaria o voluntariado universitario	
	2	- Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
	3	- Postest	
	4	Informe final del programa de tutoría	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-Elmoteleb, M. y Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 217-229.
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of University students. *Psychology Developing Societies*, 19(2), 199-213. <http://dx.doi.org/10.1177/097133360701900204>
- Alegre, A. (2014). Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación, del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1)79-120. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr.2014.v2n1.54>
- Alfaro, P. (2015). Guía para la elaboración del proyecto y la tesis. Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Alfaro, P. (2015). Guía para la elaboración del proyecto y la tesis. Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Almeida, L., Ferreira, J. y Soares, A. (1999). Questionário de vivências académicas (QVA e QVAr). Minho: Universidade do Minho y Universidade de Coimbra.
- Álvarez, A. (2012). La autorregulación de los aprendizajes en asignatura de estudios sociales: El caso del estudiantado de undécimo año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia (Tesis de titulación) Universidad Estatal a Distancia de Costarrica Recuperado <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/936/1/La%20autorregulacion%20de%20los%20aprendizajes%20-%20ALEJANDRA%20ALVAREZ.pdf>
- Archambault, I., Janosz, M., Fally, J. y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32 (2009) 651-670 [En línea] Recuperado de <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/36711.pdf>
- Arias, W. Galdos, D. y Ceballos, K. (2018). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399197>

- Ávila H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. [En línea] Edición electrónica. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/#indice>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223
- Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 3245.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. Retrieved <http://books.google.ca/books?id=JbJnOAoLMNEC&printsec=frontcover>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Biggs J, Kember D, Leung D. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 2001;71:133-149. DOI: 10.1348/000 709901158433
- Blanco, H., Martínez, A., Ornelas, M. Flores, F. y Peinado, J. (2011). Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud. México: Doble Hélice.
- Borzzone, M. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 275-283. <https://dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Brigman, G.; Wells, C.; Webb, L.; Villares, E.; Carey, J. C. y Harrington, K. (2015). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Student Engagement in School Success Skills. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48 (1) 3-14.

- Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*, Madrid: Editorial CCS.
- Chadwick, C. (1075). *Apuntes para profesores. Conceptos modernos del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Santiago: Publicaciones Castillo.
- Chemers, M., Hu, L. y García, B.(2001).Academic self-efficacy and first –year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology* 93(1):55-64. DOI: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- De Toro, X., Sandoval, M. J., Trigger, J., Saracosti, M., Viveros, J., Riquelme, S.,Navarro, J. J. (2016). *Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar: Una variable clave para predecir procesos de desescolarización*. Colección Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Elias, S., Mac Donald, S.(2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Enciso,M.(2017). *Aprendizaje autorregulado y el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes de Administración de Servicios Turísticos (Tesis de Maestría) Universidad San Martín de Porres, Lima.*
- Fernández, G. (2018). *Engagement y desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Red Avansys. (Tesis de maestría) Universidad San Martín de Porres.*
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2): 117–42.
- Floyd K., Harrington S., Santiago J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. *The International Journal of an Emerging Transdiscipline*. 2009; 12:181-190
- Fredricks, J. , Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredricks, J.(2015). Academic engagement [En línea] Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/cognitive-engagement>
- Fuentes, S., y Rosario, P. (2013). Mediar para la autorregulación del aprendizaje. Un desafío educativo para el siglo XXI. Santiago de Chile. Recuperado de www.uceval.cl/prontus.../site/.../ebook__seminario__ara_julio_13__definitivo.pdf
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, pp.99-113.
- Gallagher, M. (2012). Self-Efficacy .*Encyclopedia of Human Behavior* (Second Edition)
- González, J. y Núñez, J. (2010). *Dificultades del aprendizaje escolar* . Madrid: Psicología Pirámide.
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A., Suárez-Orozco, C. & Camic, P. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>
- Hazel, C., Vazirabadi, G., yGallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the student school engagement measure. *Psychology in the Schools*, 50(7), 689-704. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21703>
- Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1) 86-98
- Hinojosa,J. y Sanmartí, N. (2016).Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física [En línea] Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n1/1516-7313-ciedu-22-01-0007.pdf>
- Hu, S. y Kuh, G. D. (2001). Does the degree of campus wiredness matter? *Education Policy Analysis Archives*, 9, 49–53.

- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341–349
- Kerlinger, F.(1988).Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos. México: Editorial Interamericana.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Krause, K. L. y Coates, H. (2008). Student's engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos XXXII*, N° 2: 121-132, 2006 [En línea] Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v32n2/art07.pdf>
- Maehr, M. y Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. y Lowell, E. L. (1953). Century psychology series. The achievement motive. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- McClelland. D. (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Editorial Narcea
- Monterroso, J. (2012). Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en Asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala (Tesis) Universidad Rafael Landívar [En línea] Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/08/Monterroso-Jose.pdf>

- Monterroso, S. (2015). Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes [En línea] Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Monterroso-Susy.pdf>
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. y Lamborno, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.): Student engagement and achievement in American Secondary Schools. New York: Teachers College Press.
- Norvilitis, J., MacLean, M.(2010). The role of parents in college students financial behaviors and attitudes [En línea] Recuperado de https://econpapers.repec.org/article/eeejoepsy/v_3a31_3ay_3a2010_3ai_3a1_3ap_3a55-63.htm
- Norwalk, K. Norvilitis, J. y MacLean, M. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated Self-efficacy and academic experiences 283 with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 13, 251–258.
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana.
- Ojeda, L. (2017). *Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación y escritura argumentativa en estudiantes de secundaria (Tesis de Maestría)* Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Oporto, M. (2017). *Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: Estudio sobre la influencia de factores psicológicos (Tesis doctoral)* Universitat Abat Oliba CEU [En línea] Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454832/Tmoa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic [En línea] Recuperado de [doi https://doi.org/10.3102/00346543066004543](https://doi.org/10.3102/00346543066004543).
- Pajares, F. Hartley y Valiante, G. (2001). Response format in Writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 33 (4), 214-221.

- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica . En *Psicología Educativa* 120(2014)11-22 [En línea] Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=6DDFEFE8BAC62D1B51F65AF8FF370FD36706C4B72BDDB875D99D228EB5DA7C850C47C9AA477CA54180AFCEA243A37EA3>
- Paris, S. y Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Pick,S., Sirkin,J., Ortega,I., Osorio,P., Martínez,R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología* -2007,Col. 41, Num 3, pp.295-304
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Polanco, A. (2005). Motivación en los estudiantes universitarios. *Revista electrónica en Educación*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 1-13 [En línea] Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Quigley, A., Muijs, D. y Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning*, Education Endowment Foundation: London.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Ruiz, G. (2015). *Relación entre autorregulación y rendimiento académico de los alumnos de Cuarto de Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango, en Guatemala (Tesis de maestría)*, Universidad Rafael Landívar [En línea] Recuperado de [recursosbiblio.url.edu.gt › tesisjcem › 2015/05 › Ruiz-Guillermo](https://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/Ruiz-Guillermo)
- Sabino. (1996). *El proceso de investigación*. Colombia: Edit. Cometa de papel.
- Sandoval,M., Mayorga,C., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J. y Riquelme,S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, vol.

- 42, núm. 2, 2018 .Universidad de Costa Rica, Costa Rica [En línea] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139004>
- Schaufeli, W. (2017). Applying Job Demands –Resources model: A how to guide to measuring and tackling work engagement and burnout . *Organizational Dynamics* (2017) 46,120-132 [En línea] Recuperado de <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/476.pdf>
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonz, V., Roma, A. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosoy*. 82(4),169-221
- Shunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Sexta Ed. México: Pearson.
- Skinner, E. A.; Kinderman, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0028089>.
- Steinmays, R., Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement . *March 2009 Learning and Individual Differences* 19(1):80-90 DOI: 10.1016/j.lindif.2008.05.004

- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. [En línea]. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/483555396010>
- Suárez, P. (2011). Población de estudio y muestra [En línea] Recuperado de http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia_Investigacion/Presentaciones/4_%20poblacion&muestra.pdf
- Tam, J., Vera, G. y Oliveros, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica [En línea] Recuperado de http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf.
- Sullivan, J., Guerra, N. (2007). A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation. *Journal of Advanced Academics* 18(3):454-476. DOI: 10.4219/jaa-2007-500
- Tapia, L. (2016). Compromiso escolar [En línea] Recuperado de <https://eligeeducar.cl/este-estudio-demostro-que-factor-logra-aumentar-el-compromiso-de-los-estudiantes-con-su-aprendizaje-significativamente>
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2015). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes : Medida de sus dimensiones [En línea] Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Toro, X., Sandoval, M., Trigger, J., Saracosti, M., Viveros, J., Riquelme, S., Lara, L., Navarro, J., Labrin, L. y Yáñez, M. (2016). Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar. Una variable clave para predecir procesos de desescolarización [En línea] Recuperado de http://humanidades.ufro.cl/images/libros/ORG_Manual_de_intervenciones.pdf
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la organización. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-34. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27>

- Torre, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis .doctoral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesi>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literatura review [En línea] Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review
- Valdivieso, J. Carbonero, M. y Martín, L. (2013). The Instructional Autoperceived Competence: a New Teaching Evaluation Scale for its Measure in Elementary School. *Journal of Psychodidactics*, 18(1), 47-80
- Vallerand, R. , Koestner, R. y Pelletier, L. (2008). Reflections on self- determination theory [En línea] Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2008-10897-012>
- Velden, G. (2013). Percepciones del personal sobre la participación de los estudiantes. En E. Dunne y D. Owen (Eds.), *El manual de participación estudiantil: práctica en educación superior* (págs. 77–91): Esmeralda.
- Wang, M. y Peck, S.(2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles [En línea] Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23066673>
- Weiss, C., Carolan, B. y Baker, E. (2010). Big school, small school: (Re) testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 163-176. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9402-3>
- Winne, P. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 153-190). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. 10mo primera. Ed. México: Pearson.

- Yuni, J. y Urbajo, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México : Pax México.
- Zimmerman, B. J. (2000). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associate
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational-Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and pe*
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B., y Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 509–526). Guilford Publications