

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**



**AUTOEFICACIA PERCIBIDA, MOTIVACIÓN DE LOGRO Y  
SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE  
LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE  
FARMACIA Y BIOQUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2019**

TESIS

Presentada por:

Br. Orlando Agustín Rivera Benavente

ORCID: 0000-0002-4039-7060

Asesor:

Dra. Rina María Álvarez Becerra

ORCID: 0000-0002-5455-6632

Para Obtener el Grado Académico de:  
**MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

TACNA – PERÚ  
2021

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**

**ESCUELA DE POSTGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Tesis:

**AUTOEFICACIA PERCIBIDA, MOTIVACIÓN DEL LOGRO Y SU RELACIÓN  
CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA  
PROFESIONAL DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2019.**

Presentada por:

**Br. Orlando Agustín Rivera Benavente**

Tesis sustentada y aprobada el día martes 20 de julio del 2021, ante el siguiente jurado  
examinador:

**PRESIDENTE:** **Dr. Víctor Alfonso Arias Santana**

**SECRETARIA:** **Dra. Luz Edith Vargas Chirinos**

**VOCAL:** **Mag. Juan Quinteros Escobar**

**ASESOR:** **Dra. Rina María Álvarez Becerra**

## **DECLARACION JURADA DE ORIGINALIDAD**

Yo, **Orlando Agustín Rivera Benavente** en calidad de Maestrante egresado de la **Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa** de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado con **DNI: 00506187**.

Soy autor de la tesis titulada:

**AUTOEFICACIA PERCIBIDA, MOTIVACIÓN DEL LOGRO Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2019**

### **DECLARO BAJO JURAMENTO**

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de **Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa**, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara **18%** de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello

en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Tacna 20 de julio del 2021.



---

Orlando Agustín Rivera Benavente  
DNI: 00506187.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia por su cariño y apoyo infinito.  
A mis maestros que han dejado un legado de enseñanzas y experiencias.

## **DEDICATORIA**

A mis padres por su ejemplo y amor.

A mi esposa y a mis amados hijos, por su inmenso amor y comprensión.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	i
DEDICATORIA .....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	iii
INDICE DE TABLAS .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT .....	xv
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	4
1.1.Planteamiento del problema.....	4
1.2.Formulación del problema .....	6
1.2.1.Interrogante principal .....	6
1.2.2.Interrogantes secundarias .....	6
1.3.Justificación de la investigación.....	6
1.4.Objetivos de la investigación .....	7
1.4.1.Objetivo general .....	7
1.4.2. Objetivos específicos .....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	8

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	8
2.2. Bases teóricas .....	12
2.2.1. Autoeficacia.....	12
2.2.1.1. Teoría social cognitiva .....	14
2.2.1.2. Autoeficacia y desempeño académico .....	16
2.2.1.3. Implicancia de la autoeficacia en el ámbito universitarios .....	19
2.2.1.4. Creencias de autoeficacia.....	19
2.2.2. Motivación de logro .....	21
2.2.2.1. Teorías sobre motivación de logro.....	22
2.2.2.2. Dimensiones de la motivación de logro .....	25
2.2.3. Desempeño académico.....	26
2.3. Definición de términos.....	29
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	32
3.1. Hipótesis.....	32
3.1.1 Hipótesis general.....	32
3.1.2 Hipótesis específicas .....	32
3.2.Variables .....	32
3.2.2. Tipo y diseño de investigación.....	34
3.4. Nivel de investigación.....	34
3.5. Ámbito y tiempo social de la investigación .....	34
3.6. Población y muestra .....	35
3.6.1. Población.....	35
3.6.2. Muestra.....	35
3.7. Procedimiento, técnicas e instrumentos .....	37



3.7.1. Procedimiento.....	37
3.7.2. Técnicas.....	37
3.7.3. Instrumentos.....	38
3.8. Presentación de los Resultados: .....	41
3.8.1. Descripción del trabajo de campo.....	41
3.8.2. Diseño de la presentación de los resultados.....	42
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	43
4.1.Descripción del trabajo de campo.....	43
4.2.Diseño de la presentación de los resultados.....	43
4.3. Resultados .....	44
4.3.1. Motivación .....	44
4.3.2. Autoeficacia .....	116
4.3.3. Desempeño académico.....	138
4.4. Prueba estadística.....	140
4.5. Discusión.....	147
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	150
5.1. Conclusiones .....	150
5.2. Recomendaciones.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
ANEXOS.....	178

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población de estudio .....	35
Tabla 2. Muestra de estudio según estratos.....	36
Tabla 3. Baremo del cuestionario de aprendizaje autorregulado .....	39
Tabla 4. Baremo del cuestionario de motivación de logro.....	40
Tabla 5. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación general según año de estudios, 2019.....	44
Tabla 6. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación extrínseca según año de estudios, 2019.....	46
Tabla 7. 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.....	48
Tabla 8. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, según, 2019 .....	50
Tabla 9. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros, 2019 .....	52
Tabla 10. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor, 2019.....	54
Tabla 11. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades, 2019 .....	56
Tabla 12. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual, 2019 .....	58
Tabla 13. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 2019 .....	60
Tabla 14. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones, 2019 .....	62
Tabla 15. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo, 2019.....	64

Tabla 16. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos, 2019 .....	66
Tabla 17. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea, 2019.....	68
Tabla 18. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse, 2019 .....	70
Tabla 19. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes, 2019.....	72
Tabla 20. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 2019 .....	74
Tabla 21. 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.....	76
Tabla 22. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca, 2019 .....	78
Tabla 23. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad, 2019.....	80
Tabla 24. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos, 2019.....	82
Tabla 25. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 2019 .....	84
Tabla 26. 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 .....	86
Tabla 27. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 2019.....	88
Tabla 28. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas, 2019 .....	90

Tabla 29. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas, 2019.....	92
Tabla 30. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión, 2019 .....	94
Tabla 31. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede den sus estudios, 2019 .....	96
Tabla 32. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019.....	98
Tabla 33. 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.	100
Tabla 34. 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 .....	102
Tabla 35. 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 .....	104
Tabla 36. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue, 2019 .....	106
Tabla 37. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio, 2019 .....	108
Tabla 38. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido, 2019.....	110
Tabla 39. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante, 2019 .....	112
Tabla 40. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar, 2019 .....	114
Tabla 41. Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia, 2019 .....	116
Tabla 42. 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 ..	118

Tabla 43. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019 .....	120
Tabla 44. 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 .....	122
Tabla 45. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019.....	124
Tabla 46. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas, 2019 .....	126
Tabla 47. 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 .....	128
Tabla 48. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo, 2019.....	130
Tabla 49. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario, 2019 .....	132
Tabla 50. 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 .....	134
Tabla 51. 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.....	136
Tabla 52. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico, 2019 .....	138
Tabla 53. Kolmogorov Smirnov .....	140
Tabla 54. Rho de Spearman .....	141
Tabla 55. Kolmogorov Smirnov .....	142
Tabla 56. Rho de Spearman .....	143
Tabla 57. Resumen del modelo.....	144
Tabla 58. Anova.....	145
Tabla 59. Coeficientes.....	145

## ÍNDICE 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 nivel de motivación de logro general según año de estudios, 2019.....	45
Figura 5. Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación extrínseca según año de estudios, 2019.....	46
Figura 6. 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.....	49
Figura 7. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, 2019.....	50
Figura 8. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros, 2019 .....	52
Figura 9. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor, 2019.....	54
Figura 10. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades, 2019 .....	56
Figura 11. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual, 2019 .....	58
Figura 12. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 2019 .....	60
Figura 13. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones, 2019 .....	62
Figura 14. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo, 2019.....	64

Figura 15. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos, 2019.....	66
Figura 16. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea, 2019.....	68
Figura 17. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse, 2019 .....	70
Figura 18. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes, 2019.....	72
Figura 19. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 2019 .....	74
Figura 20. 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.....	76
Figura 21. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca, 2019 .....	78
Figura 22. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad, 2019.....	80
Figura 23. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos, 2019.....	82
Figura 24. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 2019 .....	84
Figura 25. 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.....	86
Figura 26. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 2019.....	88
Figura 27. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas, 2019 .....	90

Figura 28. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas, 2019.....	93
Figura 29. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión, 2019 .....	94
Figura 30. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede den sus etudios, 2019.....	96
Figura 31. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019.....	98
Figura 32. 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.....	100
Figura 33. 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 .....	102
Figura 34. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa, 2019.....	105
Figura 35. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue, 2019.....	106
Figura 36. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio, 2019 .....	108
Figura 37. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido, 2019.....	110
Figura 38. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante, 2019 .....	112
Figura 39. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar, 2019 .....	114
Figura 40. Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia, 2019 .....	116
Figura 41. 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 ..	118



Figura 42. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019 .....	120
Figura 43. 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 .....	122
Figura 44. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019.....	124
Figura 45. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas, 2019 .....	126
Figura 46. 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 .....	128
Figura 47. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo, 2019.....	130
Figura 48. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario, 2019 .....	132
Figura 49. 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 .....	134
Figura 50. 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.....	136
Figura 51. Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico, 2019 .....	138

## RESUMEN

El objetivo del estudio se centró en establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación de logro con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019. Metodología: estudio con enfoque cuantitativo, no experimental, transversal cuantitativa y prospectiva. El estudio fue no experimental, correlacional y transversal. Muestra: 119 estudiantes de ambos sexos y un tipo de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional. Instrumentos: se utilizó la Escala de Autoeficacia general y un Cuestionario de motivación de logro. Resultados: Predomina el nivel alto de autoeficacia, especialmente en los estudiantes del quinto año de estudios. Prevalece el nivel alto de motivación de logro, a excepción de tercer año que alcanza mayoritariamente un nivel medio. El nivel de desempeño académico predominante es de nivel medio, con un promedio entre 11 a 15 puntos. Conclusión: Las variables autoeficacia ( $p=0,004$ ) y motivación de logro ( $0,001$ ) son predictores significativos del desempeño académico y explican el 62,9% de la varianza en el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna.

*Palabras claves:* Motivación de logro, autoeficacia, desempeño académico, universitarios.

## ABSTRACT

The objective of the study focused on establishing the relationship between self-efficacy and achievement motivation with the academic performance of the students of the Professional School of Pharmacy and Biochemistry of the Jorge Basadre Grohmann National University in 2019. Methodology: study with a quantitative approach, non-experimental, quantitative and prospective cross-sectional. The study was non-experimental, correlational and cross-sectional. Sample: 119 students of both sexes and a type of stratified random sampling with proportional allocation. Instruments: the General Self-efficacy Scale and an Achievement Motivation Questionnaire were used. Results: The high level of self-efficacy predominates, especially the fifth year of study (92.6%). The average level of self-efficacy prevails in the five years of studies. The predominant level of academic performance is medium, with an average between 11 to 15 points. Conclusion: The variables self-efficacy ( $p = 0.004$ ) and achievement motivation (0.001) are significant predictors of academic performance and explain 62.9% of the variance in the academic performance of the students of the Professional School of Pharmacy and Biochemistry of the Jorge Basadre Grohmann National University of Tacna.

Keywords: Achievement motivation, self-efficacy, academic performance, university students.

## INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto educativo, existe un interés y preocupación permanente por comprender los elementos, factores o predictores comportamentales y cognitivos, que tienen implicancia en el desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, han recibido especial atención en diferentes momentos del tiempo, el cociente intelectual, los hábitos de estudio, la autorregulación, variables psicológicas como la ansiedad, motivación y autoeficacia entre otros. Sin embargo, la autoeficacia desde 1970 se destaca como una variable que podría estar vinculada fuertemente con el logro académico (Pajares, 2001), además de otras variables como la motivación, como parte de una actitud emocional positiva, hasta el punto de ser uno de los propósitos educativos por parte de los profesores (Polanco, 2005).

Los constructos considerados en el presente estudio como variables independientes, fueron la autoeficacia que alude al nivel de confianza que las personas tienen en su capacidad para ejecutar acciones, emprendimientos o lograr resultados de desempeño específicos (Bandura, 1997). Se afirma que las expectativas de eficacia personal influyen en la conducta de inicio, de cuánto grado de esfuerzo aplicará la persona para lograr un resultado, además del nivel de persistencia aplicado a la tarea ante las dificultades y contratiempos (Bandura, 1997). Esta afirmación ha contribuido a un gran esfuerzo de investigación y al interés de los investigadores, ya que las acciones de intervención o las recomendaciones para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, debieran basarse en la teoría y la evidencia empírica.

Asimismo, la motivación de logro es la fuerza impulsora detrás de las acciones y afecta las necesidades, los deseos y la ambición de vida (Rabideau, 2005). Uno de los aspectos básicos, que actualmente se propende en la educación es lograr motivar a los estudiantes a aprender en todos los niveles. Un alto nivel de aspiración por una buena educación, normalmente haría que el individuo no solo realizara esfuerzos sostenidos

para obtener una educación, sino que también lo haría alcanzar un alto nivel de concreción de metas a lo largo del curso educativo, que se reflejarían en los resultados de éxito o desempeño académico.

En tal sentido, el propósito del presente estudio fue establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación de logro con el desempeño académico en el ámbito universitario y en una población estudiantil del ámbito de las ciencias de la salud. Los hallazgos de la investigación son consistentes con la noción de que la autoeficacia y la motivación de logro están asociadas directamente con el desempeño que exhiben los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna.

Entre los principales resultados, se halló que el nivel desempeño académico que predomina es medio con un promedio entre entre 11 a 15 puntos en una escala de 0 a 20 puntos, y el nivel de motivación de logro es en general medio, a excepción de los estudiantes de tercer año, que exhiben un nivel medio de motivación, sin embargo, resalta la autoeficacia alta en todos los años de estudio, pero en mayor medida en los estudiantes del último año. Asimismo, se evidenció que las variables autoeficacia y la motivación de logro son predictores significativos del desempeño académico ( $p=0,001$ ).

Por otra parte, la estructura formal del informe final de tesis, se ha realizado según los parámetros establecidos en la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada de Tacna: El Capítulo I que contiene la descripción objetiva de la situación problemática, la justificación del estudio y los objetivos de investigación. El Capítulo II, se expone la base teórica y conceptual, así como la evidencia empírica en los antecedentes del problema. El Capítulo III de Marco Metodológico, se establecen las hipótesis a contrastar, la operacionalización de las variables de estudio y el ámbito y tiempo social del estudio. Además de los datos que delimitan la población blanco y la muestra de estudio según estratos y los instrumentos, técnicas y métodos. En el Capítulo IV se presentan los

resultados y la interpretación de ños mismos. En el Capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **1.1. Planteamiento del problema**

En el Perú, la situación de deficiencias en el rendimiento académico en el nivel superior sigue siendo un problema prevalente, ya que se presentan a lo largo de todo el proceso educativo y son motivo de preocupación y de acciones estratégicas en las universidades como, por ejemplo, la implementación de planes de mejora (López, 2017).

Entre las posibles causas de bajo desempeño académico y de la observancia en la tarea de la docencia educativa, se aprecia que muchos estudiantes no poseen buenos hábitos de estudio, bajo apoyo familiar, diferentes estilos de aprendizaje, o baja percepción acerca de sus propias habilidades, lo que se traduce en una duda sobre si las habilidades que posee, les permitiría superar la complejidad de los estudios universitarios, o bien, muestran diferentes niveles de motivación para aceptar el reto de realizar una tarea compleja, entre otros.

Las consecuencias del bajo desempeño académico, se traduce en abandono, ausentismo, deserción. En este sentido, a pesar de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018) afirma que es auspicioso la realidad de que a partir de 2000, la fuerza laboral ha adquirido un nivel mayor de formación educativa o académica del nivel superior en los países asociados y de la OCDE (Perú no es un país miembro, pero han firmado la implementación de las Directrices de la OCDE) (2018), siendo la tendencia que la mayoría de los adultos jóvenes terminan la

educación media superior completa, y que la mayoría de los adultos con edades entre 25 y 34 años, tienen un título universitario, pero,

Aunque más adultos llegan al nivel medio superior, finalizar el programa académico sigue siendo problemático. Entre los países que disponen de datos reales por cohorte, aproximadamente el 25% de los estudiantes inscritos no concluyen sus estudios después de dos años contados a partir de la fecha de finalización teórica del programa; cuatro de cada cinco de esos estudiantes ya no están inscritos en el sistema educativo. Esta es una pérdida grave: la tasa de desempleo en los adultos jóvenes entre 25 y 34 años que no finalizaron la educación media superior es casi del 17%, en comparación con el 9% de los que sí lo hicieron. (OCDE,2017, p.1)

Cabe señalar, que el impacto del bajo desempeño académico, tiene consecuencias, los adultos que concluyen sus estudios universitarios tienen un rendimiento de la inversión educativa más favorable que los que abandonan o se atrasan, ya que se reporta un 56% más de promedio de mejores ingresos, y son también, los que más rápido se recuperan de una recesión económica, no así, para los que no tienen un título o no concluyen sus estudios, quienes se quedan rezagados. (OCDE,2017).

Dentro de este panorama, la situación de un número importante de estudiantes que presentan bajo desempeño académico en un cohorte de tiempo de aproximadamente seis años de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, constituye un problema educativo para los directivos y los docentes, para lo que se busca una solución o medidas que permitan enervarlo. Por tanto, de entre las posibles causas, se considera relevante estudiar la percepción de autoeficacia y la motivación de logro, en relación con el desempeño académico, en razón a la evidencia empírica y la observancia de la realidad en el aula de



clases, lo cual permitirá aportar en la búsqueda de medidas a partir del conocimiento del fenómeno, desde un plano epistemológico y práxico.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Interrogante principal**

¿ La autoeficacia percibida y la motivación de logro se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019?

### **1.2.2. Interrogantes secundarias**

- ¿La autoeficacia percibida se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019?
- ¿ La motivación de logro se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019?

## **1.3. Justificación de la investigación**

El estudio tiene una justificación teórica, ya que se aportará una revisión y sistematización del estado del arte de las variables de estudio (autoeficacia percibida, motivación de logro y el desempeño o rendimiento académico) en una población estudiantil de universitarios de una universidad pública, siendo actualmente, un vacío de conocimiento el

comportamiento de las variables citadas en la población de estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna.

La trascendencia social, que tiene el problema y el estudio se encuadra en el impacto que tienen los diversos factores o predictores del rendimiento o desempeño académico en el nivel universitario, en tal sentido, los hallazgos permitirán apoyar la función educativa en el plano personal del docente de aula, en el plano de las estrategias universitarias que se concreta en la orientación y consejería universitarias y en el plano estudiantil, ya que se darán a conocer los resultados que servirán como un autodiagnóstico.

#### **1.4.Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre la autoeficacia percibida, la motivación de logro y el desempeño académico de los estudiantes de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

##### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar la relación entre la autoeficacia percibida y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.
- Establecer la relación entre la motivación de logro y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes a nivel internacional se consignan a continuación:

##### Ámbito internacional

Papa (2015) realizó el estudio sobre el *impacto de la autoeficacia académica y resultados académicos*, 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 *Autoeficacia académica y rendimiento académico de los estudiantes*. 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 *Autoeficacia académica, enfoque de aprendizaje y logro académico*. 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 (heterónomo 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 *Motivación de logro y éxito académico de los estudiantes de nivel secundario en el distrito de Uttar Dinajpur*. Resultados: Los 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 ( $r = -0.042$ ) entre los estudiantes varones.

Kavousipour, Noorafshan., Pourahmad y Nazhvani (2015) investigaron sobre *Nivel de motivación de logro en estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz y sus factores influyentes 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 ( $r = 0,63$ ;  $p < 0.01$  y  $r = 0.14$ ;  $p < 0.05$  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.

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**

### **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.

### **2.2.1. Concepto de autoeficacia**

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)

#### **2.2.1.1. 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.

#### **2.2.1.2. 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 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)

La autoeficacia académica tiene una gran influencia en los estudiantes universitarios de primer año. Además, se ha estudiado que un alto nivel de autoeficacia se asocia con bajos niveles de ansiedad ante los exámenes. Esta variable, junto con el clima académico percibido, están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. Además, la autoeficacia académica tiene un efecto positivo sobre el clima académico percibido y el rendimiento académico de los estudiantes. (Abd-Elmotaleb y Saha, 2013). Se han definido como las opiniones y sentimientos que tiene el estudiante sobre las vivencias cotidianas en el contexto de la educación universitaria. Este concepto está integrado por las siguientes variables (Almeida, Ferreyra y Soares, 1999):

- 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.

### **2.2.1.3. 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)

### **2.2.1.4. 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 creen 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 si (¿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 las 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).

### **2.2.2. Motivación de logro**

El término motivación tiene su origen en la palabra latina *motus* que quiere decir movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, sin embargo, dentro de la teoría sobre motivación para el logro, constituye el entusiasmo, la determinación para llevar adelante y persistir en la tarea, siendo McClelland (1989) quien definió la motivación de logro como el impulso de sobresalir, de lograr la consecución de metas, de esforzarse con esmero para alcanzar el éxito.

La motivación por el logro energiza y dirige el comportamiento hacia el logro y, por lo tanto, se sabe que es un determinante importante del éxito académico. La motivación para el logro no es un solo constructo, sino que incluye una variedad de constructos diferentes como creencias motivacionales, valores de tareas, metas y motivos de logro. Sin embargo, todavía hay un número limitado de estudios que investigaron (1) diversos constructos motivacionales en relación con el rendimiento académico de los estudiantes en una muestra y (2) adicionalmente consideraron las habilidades cognitivas de los estudiantes y su rendimiento previo (Steinmayr y Spinath, 2009; Kriegbaum et al., 2015).

Debido a que las habilidades cognitivas de los estudiantes y sus logros anteriores se encuentran entre los mejores predictores individuales del éxito académico (Hailikari et al., 2007), es necesario incluirlos en los análisis al evaluar la importancia de factores motivacionales para el rendimiento de los estudiantes. Steinmayr y Spinath (2009) lo hicieron y revelaron que los autoconceptos de habilidades específicas de dominio de los



estudiantes seguidos de valores de tareas específicas de dominio eran los mejores predictores de las calificaciones de matemáticas y alemán de los estudiantes en comparación con las metas y motivos de logro de los estudiantes. 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)

### **2.2.2.1. 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:

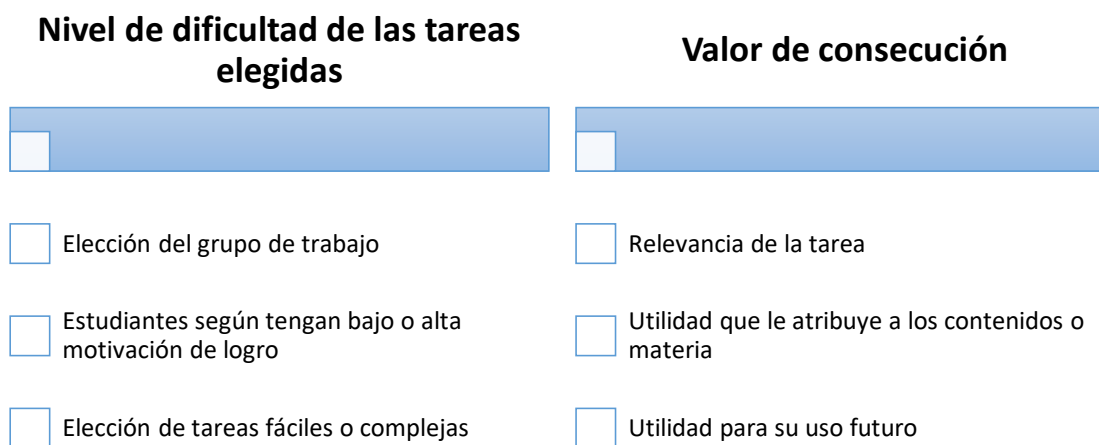
- Faceta de tipo cognitivo, relacionado con las expectativas (v.g, cuando un discente tiene expectativas elevadas de aprobar una prueba, también su motivación para el estudio será elevada)
- Faceta de tipo afectivo, que alude al valor del incentivo (v.g. si al discente la materia o curso le resulta interesante, 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



### 2.2.2.2. Dimensiones de la motivación de logro

*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

La medición del desempeño es fundamental para todas las organizaciones, incluida la academia, donde el gobierno y otras partes interesadas se preocupan más por el desempeño de instituciones superiores en diferentes países. El desempeño académico, traduce en la praxis el aprendizaje logrado por el estudiante en los diversos niveles educativos.

#### – Definición y medición del desempeño académico

La revisión cronológica de la acepción del rendimiento o desempeño académico, permite establecer que la expresión desempeño académico ha sido utilizada, para referirse al rendimiento académico en los diferentes niveles educativos. Al respecto, 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.

Posteriormente, Navarro (2003) afirma que resulta complejo conceptualizar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al rendimiento académico también se “le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento (...) pero las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas (...)” (p.2) También, Barahona y Aliaga (2013) utilizan indistintamente la expresión rendimiento académico y desempeño académico como símiles.

En el mismo sentido, Wilcox (2011) en cuanto a la definición y la medición del desempeño académico; para el primer aspecto, equipara los términos rendimiento académico y desempeño, y asegura que en las instituciones de educación superior. Y para la medición y evaluación de los aprendizajes y por tanto del desempeño académico, manifiesta que se realiza con instrumentos y calificaciones aplicadas por los docentes y validadas por las instituciones de educación superior, lo que podría someterse al escrutinio

la baja estandarización de las notas obtenidas en las diferentes asignaturas y su confiabilidad, ya que éstas no se someten a pruebas de estabilidad, constancia u objetividad, empero, resulta “imposible estandarizar todos los mecanismos de evaluación utilizados, se toman las calificaciones como un parámetro de medición que sugiere el rendimiento del alumno en determinada materia” (p.2)

Es evidente que las calificaciones son producto de diversos factores como la motivación, la aptitud del estudiante, la didáctica utilizada en la enseñanza-aprendizaje, y además es un

parámetro que fijan tanto los profesores como las instituciones educativas para representar el monto de conocimiento que la propia institución considera que un alumno ha alcanzado (...) no obstante las críticas y lo discutible de las calificaciones, la mayoría de las investigaciones se refieren a esta medida como reflejo del desempeño (Wilcox,2011, p.2)

De igual forma, Cascón (Citado por Fajardo,2017), considera que un referente concreto para medir los aprendizajes, son las calificaciones, que constituyen un valor fiable y válido para medir el rendimiento o desempeño académico. (p.212)

Al respecto, cabe precisar que el desempeño 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. En este sentido, para fines del presente estudio, se ha considerado el término desempeño académico como un constructo que traduce el *corpus* de conocimientos y destrezas que los estudiantes han alcanzado y “que se operativiza o concreta en las calificaciones” (Solano, 2015, p.27) en la universidad, a partir de un indicador

Mención aparte, existe factores que están implicados en los resultados del desempeño académico, que a criterio de muchos pueden ser diferenciados, según Gonzales (Citado por Solano, 2015) en *individuales* que comprenden los elementos o características genéticas vinculadas con la inteligencia, desarrollo cognitivo, la memoria, la motivación, el autoconcepto, ansiedad, etcétera, los *factores socioculturales*, que vinculan los resultados académicos con los factores ambientales, especialmente del contexto cultural familiar y una tercera *posición ecléctica*, que comprende ambos.

En el presente estudio, se ha considerado relevante el elemento de la personalidad autorreguladora implicada con la autoeficacia percibida y su relación con el desempeño académico (Chemers, Hu y García, 2001); Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005. La autoeficacia académica es una construcción que motiva el aprendizaje del estudiante mediante el uso de procesos de autorregulación como el establecimiento de objetivos, el autocontrol, la autoevaluación y el uso de estrategias. Investigaciones anteriores han demostrado consistentemente que las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades para realizar con éxito tareas académicas (es decir, autoeficacia académica) predicen sus niveles de rendimiento reales en la escuela (Bandura, 1997). Dos décadas de investigación han establecido claramente la validez de la autoeficacia como predictor de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Zimmerman, 2000). La autoeficacia percibida se correlaciona positivamente con una tasa a la que un estudiante resuelve tareas en la escuela (tareas aritméticas en matemáticas) (Schunk, Hanson, 1985).

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). Igualmente, la evidencia empírica aporta a favor de que el componente de motivación unido a la autoeficacia, entre otras, son factores determinantes de los resultados académicos. (González citado por Solano, 2015)

### **2.3. Definición de términos**

#### **Autoeficacia académica**

Creencia (convicción) de un individuo de que puede lograr con éxito a un nivel designado en una tarea académica o alcanzar un objetivo académico específico (Bandura, 1997).

#### ***Motivación de logro***

Motivación aprendida mediante la interacción social, y que mueve al estudiante a conducir sus esfuerzos y acciones, de un modo persistente en busca de un resultado exitoso que alcance o exceda estándares de excelencia. (McClelland, 1988).



**Desempeño académico**

Nivel de éxito académico o quantum obtenido por el estudiante en determinada tarea o actividad académica ( Nováez, 1986)

**Persistencia**

Referida a la “capacidad de los estudiantes para lograr sus propias metas a pesar de las adversidades encontradas cuando persiguen sus objetivos” (Zamora et al.,2020, p.19)

**Autoconfianza**

Juicio o autopercepción sobre la propia capacidad. (Haro, 2019, 206-207)

**Capacidad**

Alude al conjunto de experiencias que culminan en un modo de pensar, actuar y relacionarse que posee cada persona, relacionadas con la personalidad del estudiante y con los tipos de contexto. (Roegiers, 2016)

**Equipo de trabajo**

En el ámbito educativo, es un trabajo “colaborativo, negociado, coordinado, mediado, es la suma de varias tareas que luego se funden en una producción única” (Asún et al, 2019, p.178)

**Perseverancia**

Cualidad personal que empuja al individuo a trabajar duro ante los desafíos y a mantener su esfuerzo e interés a lo largo de los años a pesar del fracaso o adversidad (Duckworth et tal citado por Fernández, 2019, p.2)

**Esfuerzo**

Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades. (RAE, 2020, párr.1)

**Estudio**

Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo. (RAE, 2020,párr.1)

**Calificación promedio**

Expresión cuantitativa de la evaluación, que “prevalece como medida de éxito y de fracaso en el proceso de aprendizaje” (Betancur et al, 2009,p.3) terciario de nivel universitario.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Hipótesis**

##### **3.1.1 Hipótesis general**

La autoeficacia y la motivación de logro se relacionan significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

##### **3.1.2 Hipótesis específicas**

- La autoeficacia se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- La motivación de logro se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

#### **3.2. Variables**

##### **3.2.1. Identificación de la variable independiente**

Autoeficacia

Motivación de logro

Desempeño académico

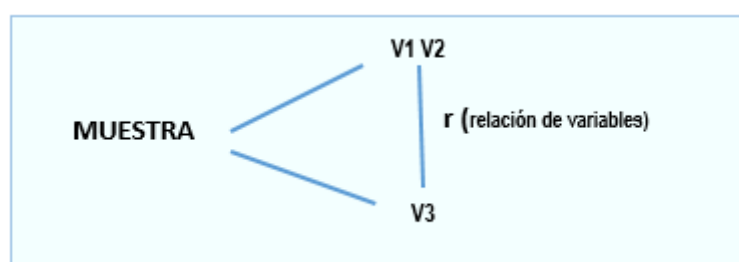
## – Operacionalización de la variable

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	UNIDAD/ CATEGORÍAS	ESCALA
<b>Variable independiente</b>  Autoeficacia	Autopercepción de la persona sobre lo que puede o no hacer con sus habilidades o recursos personales (Bandura, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Persistencia</li> <li>– Autoconfianza</li> <li>– Recursos para vencer barreras</li> <li>– Capacidad para manejo de situaciones</li> <li>– Esgrime alternativas de solución</li> </ul>	Bajo $\leq 27$ Medio 28 -30 Alto $\geq 31$	Ordinal
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"> <li>– Gusto por tareas</li> <li>– Equipos de trabajo</li> <li>– Perseverancia</li> </ul> <p>Dimensión 2. Pensamientos orientados al logro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Creencias de que es estudioso</li> <li>– Planea futuro</li> <li>– Esfuerzo en hacer tareas académicas</li> </ul> <p>Dimensión 3. Aspiraciones orientadas al logro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estudia para obtener altas notas</li> <li>– Se preocupa por notas</li> <li>– Elige compañero para estudios</li> </ul>	Alto =115-132 Medio=94-114 Bajo=33-93	Ordinal
<b>Variable dependiente</b>  Desempeño académico	Ponderado anual de nota	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Calificación promedio obtenido en el semestre último</li> </ul>	Alto =15,1-20 Promedio=10,5-15 Bajo = 0-10,4	Ordinal

### 3.2.2. Tipo y diseño de investigación

La investigación, es de tipo básico, con un encuadre cuantitativo y un diseño no experimental, transversal. (Hernández, Fernández y Baptista,2010; Tam, Vera y Oliveros,2008)

Esquema del diseño:



M = Muestra

V1: Autoeficacia percibida

V2: Motivación de logro

V3: Desempeño académico

r: correlación

### 3.4. Nivel de investigación

La investigación es relacional por cuanto se analiza si ambas variables independientes tienen una vinculación o incidencia en la variable dependiente.

### 3.5. Ámbito y tiempo social de la investigación

#### Ámbito

Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

## Tiempo social

Horizonte de tiempo: año 2019

### 3.6. Población y muestra

#### 3.6.1. Población

La población comprende a todos los estudiantes matriculados en el año académico 2019 de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna delimitada temporal y geográficamente (Suárez, 2011). El universo estará constituido por 173 estudiantes matriculados:

Tabla 1

*Población de estudio*

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

Fuente: SAA-FACS (2020)

#### 3.6.2. Muestra

*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 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*

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

Fuente: UPT (2019)

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de ambos sexos matriculado en el año académico 2019.
- Estudiante que aceptó voluntariamente ser parte del estudio .

Criterios de exclusión:

- Estudiante ausente por razones médicas u otras.

### **3.7. Procedimiento, técnicas e instrumentos**

#### **3.7.1. Procedimiento**

- Se solicitó al Decanato la autorización para el acceso a la información académica de los estudiantes ( notas promedio).
- Se solicitó la autorización para acceder a las aulas universitarias (octubre, noviembre y diciembre 2019) en diferentes horarios, establecidos en un cronograma de trabajo. .

##### **a) Presentación de los datos**

- Se utilizaron tablas estadísticas y figuras estadísticas, bajo el formato de presentación de la norma APA.

##### **a) Análisis estadístico de los datos:**

- Se aplicó estadística descriptiva por cada variable de estudio.
- Se utilizaron pruebas de correlación y de análisis multivariado.

#### **3.7.2. Técnicas**

Las técnicas de recolección de datos, aluden a los procedimientos o modos de realizar las distintas actividades o acciones de forma estandarizada, a la manera de utilizar los instrumentos mecánicos para la realización de las tareas particulares, así como su preparación. (Yuni y Urbano, 2006)

Para medir ambas variables, se empleó el método de la encuesta, que constituye un conjunto de técnicas con el propósito de reunir, de modo sistemático, datos sobre



determinado t3pico de una poblaci3n, a trav3s de contactos directos o indirectos con las unidades de an3lisis. (Zapata, 2005)

### 3.7.3. Instrumentos

Los instrumentos de recolecci3n de datos, son recursos que auxilian al investigador para medir el fen3meno de estudio (Sabino, 1992). Para la investigaci3n, se utilizaron dos instrumentos de recolecci3n de datos (cuestionarios):

#### **Ficha t3cnica:** Escala de autoeficacia general (Unidimensional)

Nro.	Criterios	Descripci3n
1	T3tulo	Escala de autoeficacia General de Baessler y Schawarzer (Grimaldo, s.f.)
2	Autor	Baessler y Schwarner (1996)
3	Objetivo	Medir conocimientos
4	Versi3n	Individual
5	Administraci3n	10 minutos
6	Validez de constructo	An3lisis factorial , todas las cargas factoriales superar el valor 3 (Grimaldo, s.f.)

Tabla 3

*Baremo del cuestionario autoeficacia general*

Percentil	Nivel	
$\leq p25$	Bajo	$\leq 27$
p25-p75	Medio	28 -30
$\geq p75$	Alto	$\geq 31$

**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*

Percentil	Nivel	General	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
<=p25	Bajo	33-93	15-34	18-57
p25-p75	Medio	94-114	35-53	58-61
>=p75	Alto	115-132	54-75	62-90

Para establecer los baremos para los cuestionarios (Tabla 3 y 4), se establecieron “normas de interpretación individual (...) como los percentiles” (Morales, 2011,p.6) , con las puntuaciones directas y con tres puntos de corte para establecer tres categorías bajo ( $<=p25$ ;  $<Q1$ ); medio ( $p25-p75$  ; $Q1-Q3$ ) y alto ( $>=p75$ ;  $>Q3$ ) (Anexo 4).

**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
6	Validez de constructo	De contenido

### – **Fiabilidad de los instrumentos**

El Cuestionario de Motivación de logro de Thornberry (2002), reporta una fiabilidad robusta: Factor1:  $\alpha$  de Cronbach 0,79; Factor 2  $\alpha$  de Cronbach 0,62 y Factor 3  $\alpha$  de Cronbach 0,66 y la Escala general:  $\alpha$  de Cronbach 0,82.

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

## **3.8. Presentación de los Resultados:**

### **3.8.1. 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 una 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.

### **3.8.2. Diseño de la presentación de los resultados.**

Los resultados se presentan según la secuencia siguiente:

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

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1.Descripción del trabajo de campo**

- El trabajo de campo se realizó según las acciones establecidas en el cronograma de Gantt, para lo cual se aplicó las encuestas en las fechas establecidas según horario de clases y previa coordinación con el Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud, el Director de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica y de los delegados/as de aula.
- Se respetaron los criterios éticos de confidencialidad, justificia, no maleficiencia.
- Los resultados se procesaron en forma sistemática, según se recolectaron los datos.
- La información fue codificada y vaciada en el software SPSS v. 25.

#### **4.2.Diseño de la presentación de los resultados**

- El diseño de los resultados, se diseñaron según los objetivos de la investigación y los indicadores de las variables.
- En las tablas se presenta la información bivariada, según año de estudios y variables, para fines de análisis y propuestas.
- La prueba de hipótesis , se diseño según el objetivo estadístico y la naturaleza de las variables de estudio.

### 4.3. Resultados

#### 4.3.1. Motivación

– Motivación general

Tabla 5

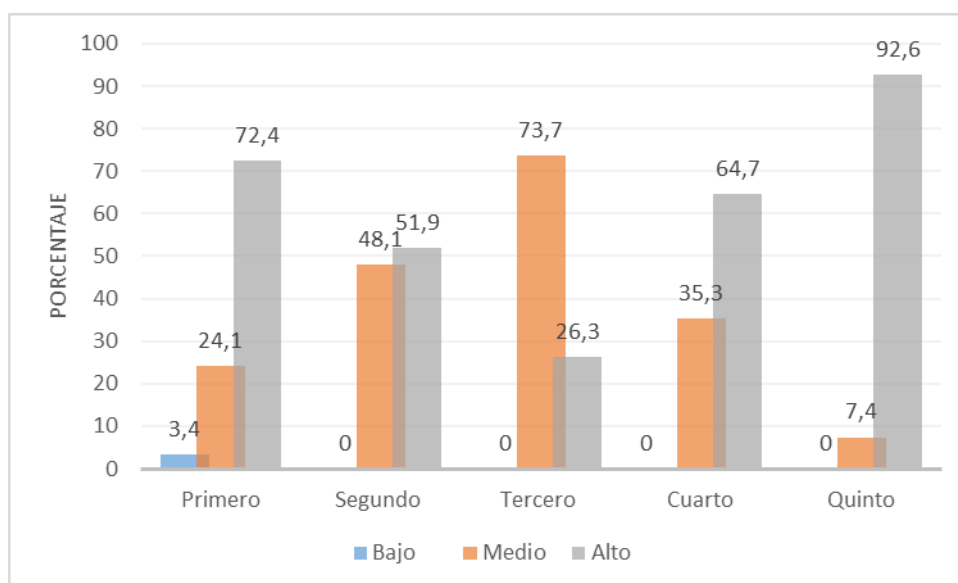
*Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación general según año de estudios, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 4

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



Fuente: Tabla 5

## 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 5 y Figura 4).



**Tabla 6**

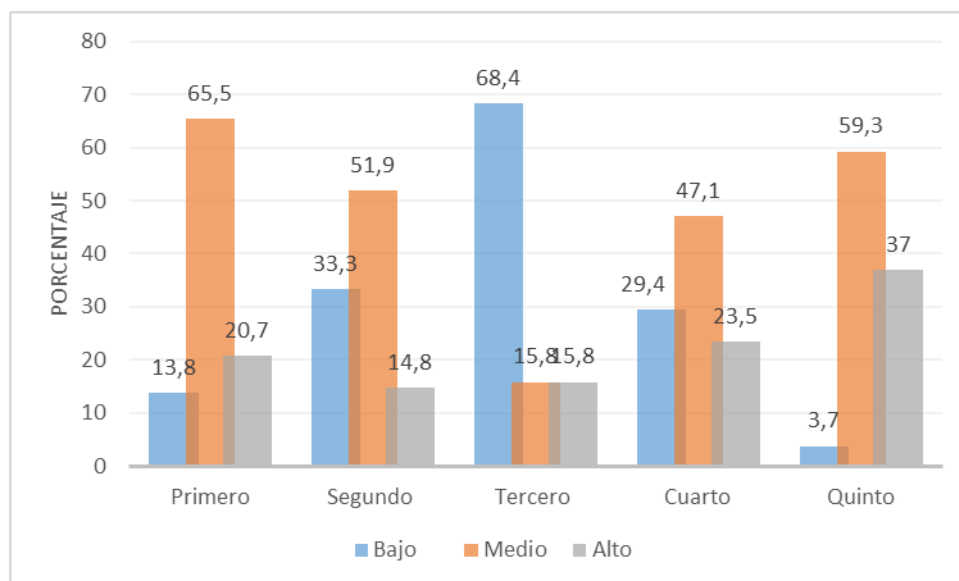
*Estudiantes de la ESFB, por nivel de motivación extrínseca según año de estudios, 2019*

	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 5**

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



Fuente: Tabla 6

## **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 6 y Figura 5)

– Dimensión: Deseo de éxito y reconocimiento

**Tabla 7**

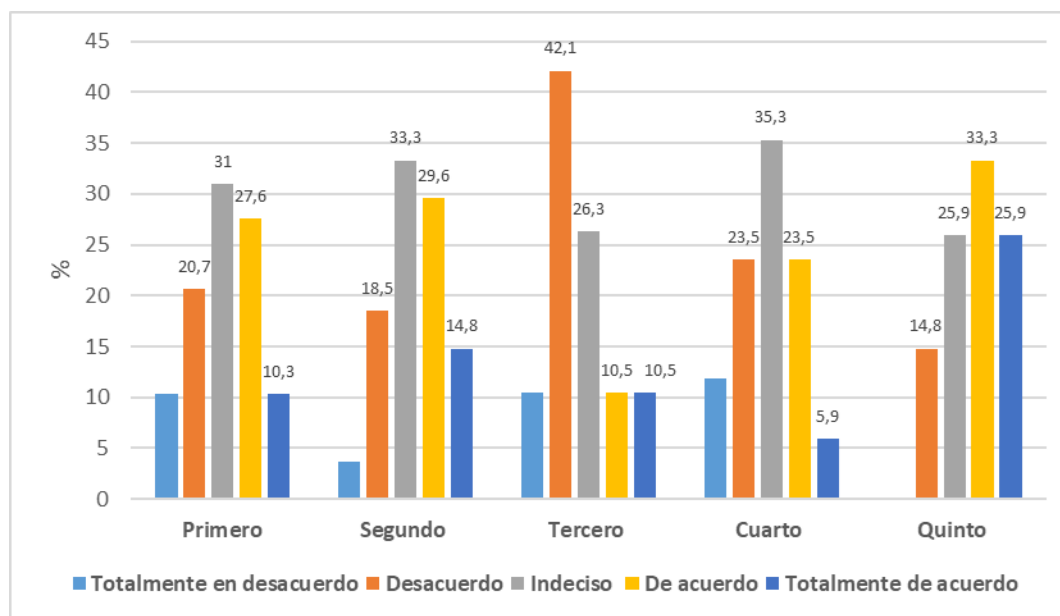
*Estudiantes de la ESFB, por motivación de participar activamente en las clases para ser reconocido por sus docentes y compañeros, según año de estudios, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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

Fuente: cuestionario

**Figura 6**

*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 7

### 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 7 y Figura 6)

Tabla 8

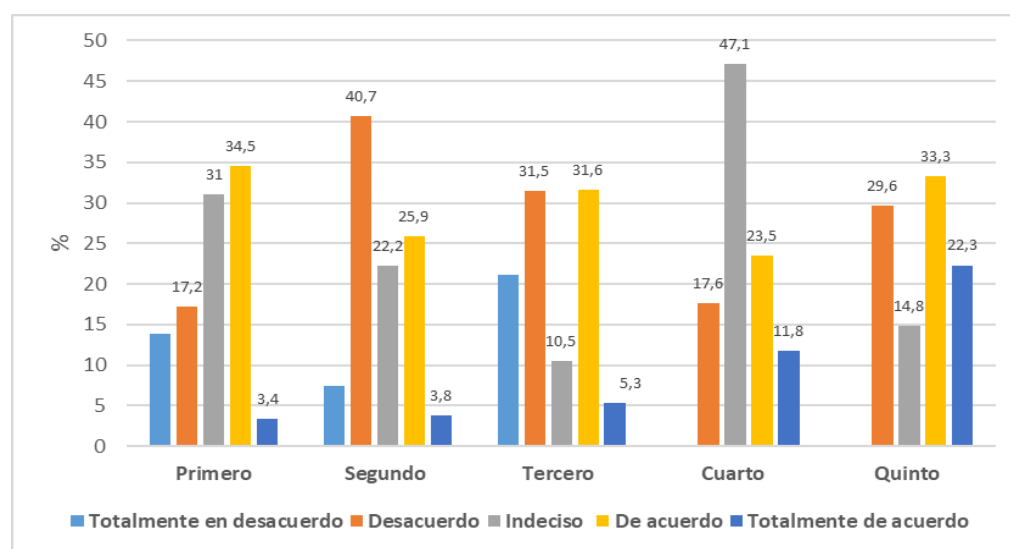
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para demostrar a los demás que puede ser exitoso, según, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 7

*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 8

### **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 (33,3%) 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 8 y Figura 7)

Tabla 9

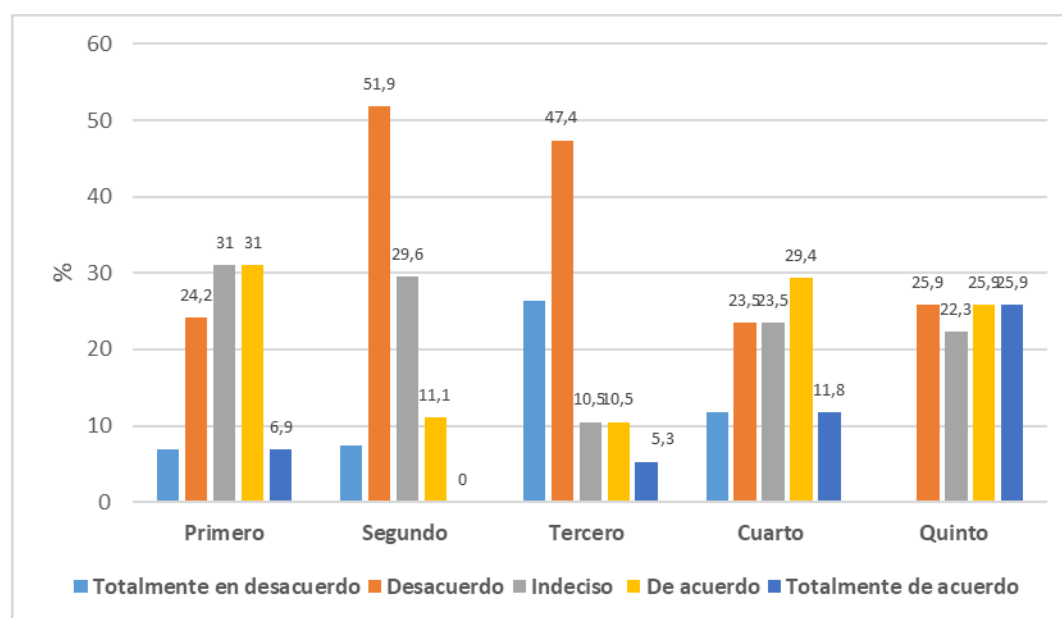
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 8

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de obtener las mejores calificaciones y superar a sus compañeros, 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 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 9 y Figura 8)



**Tabla 10**

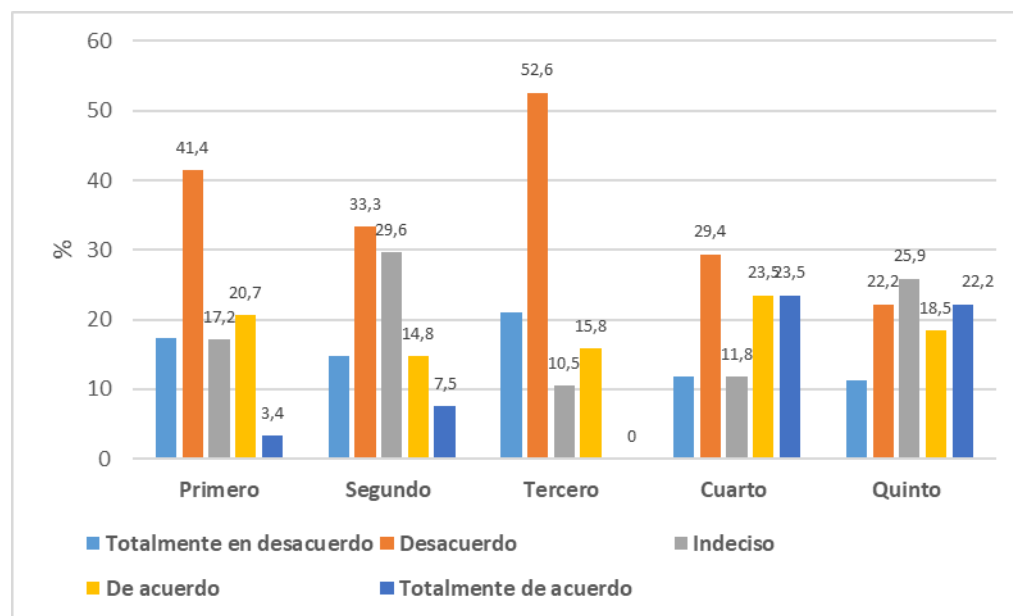
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser el mejor, 2019*

	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	12	41,4	9	33,3	10	52,6	5	29,4	6	22,2
Indeciso	5	17,2	8	29,6	2	10,5	2	11,8	7	25,9
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 9**

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



Fuente: Tabla 10

## **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 10 y Figura 9)

**Tabla 11**

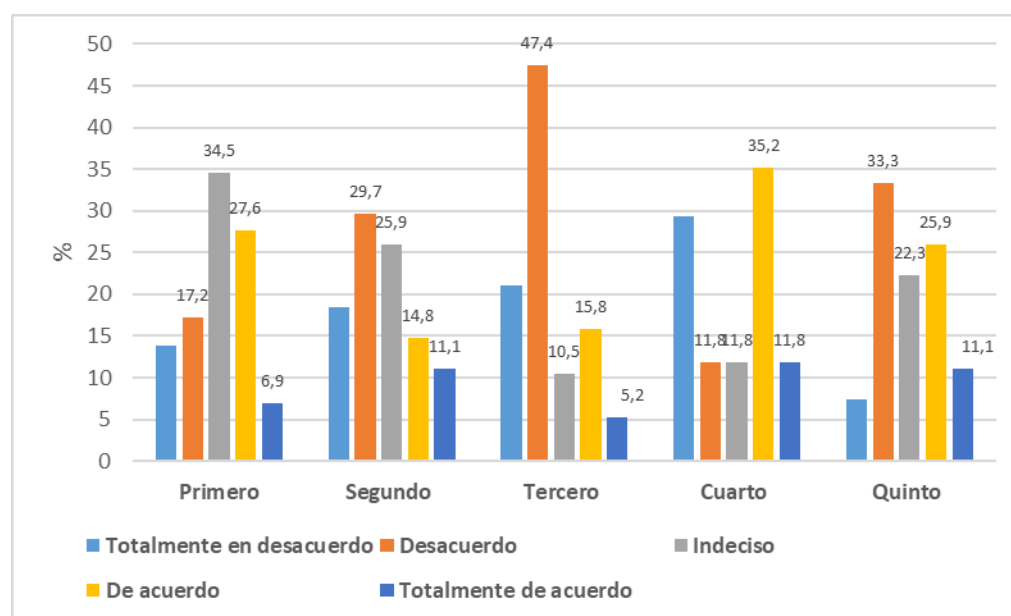
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 10**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de desempeñarse académicamente bien para demostrar sus habilidades, 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 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 11 y Figura 10)

– Motivación para conseguir recompensas externas a la tarea

**Tabla 12**

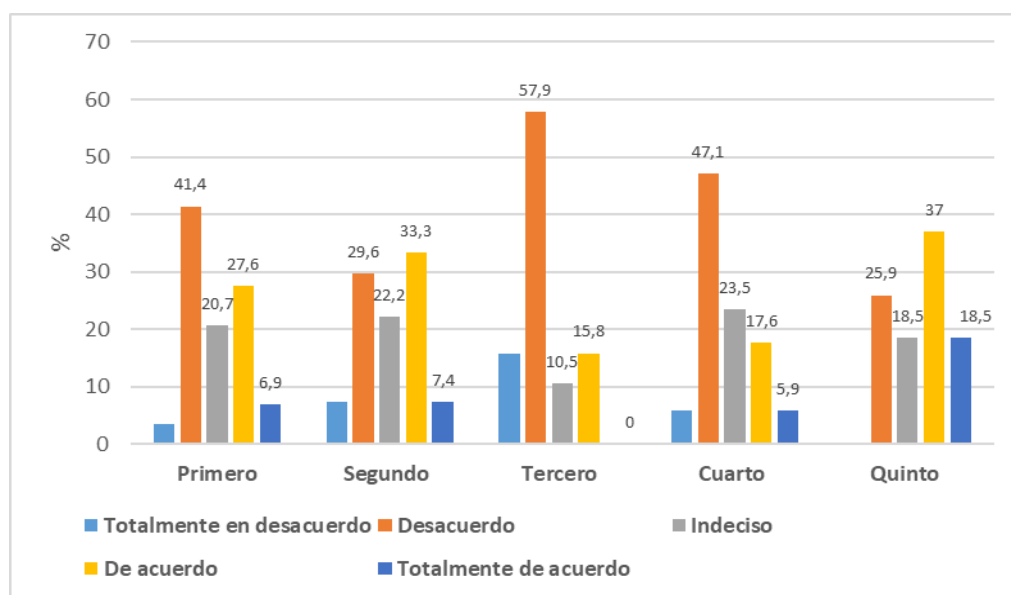
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que sus estudios le permitirán mejorar su situación actual, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 11**

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



Fuente: Tabla 12

## **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 12 y Figura 11)

**Tabla 13**

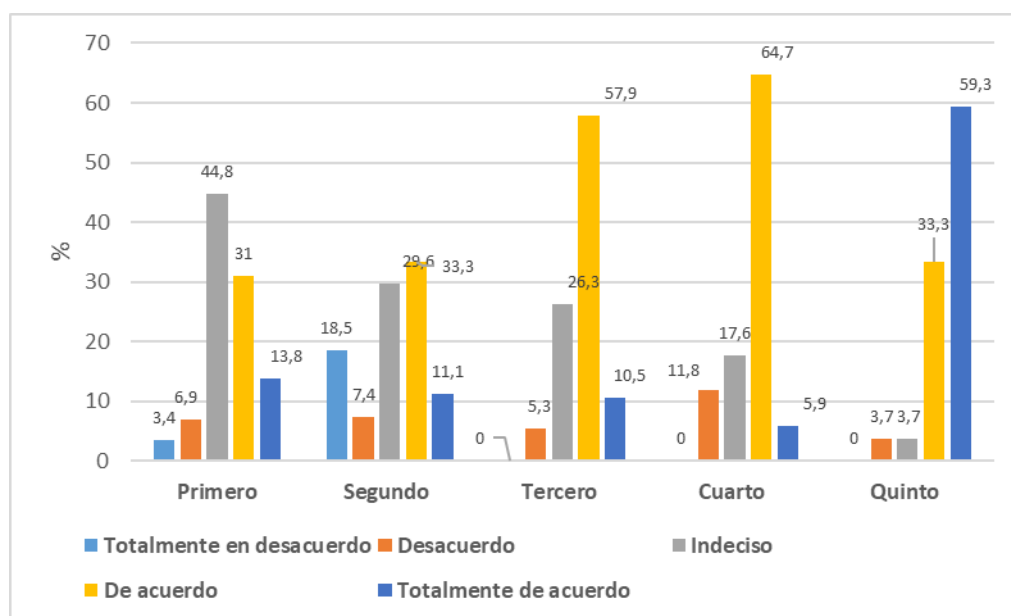
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 2019*

	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	13	44,8	8	29,6	5	26,3	3	17,6	1	3,7
De acuerdo	9	31,0	9	33,3	11	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 12**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de ser capaz de usar sus conocimientos en el futuro, 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 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 13 y Figura 12)



**Tabla 14**

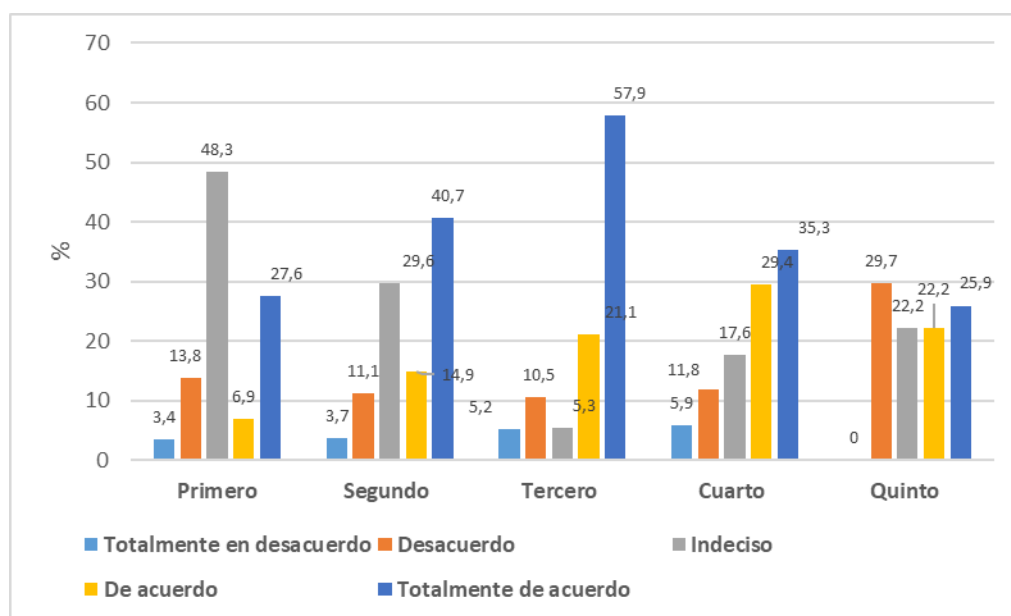
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 13**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de mejorar su promedio general y conseguir buenas calificaciones, 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 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 14 y Figura 13)

Tabla 15

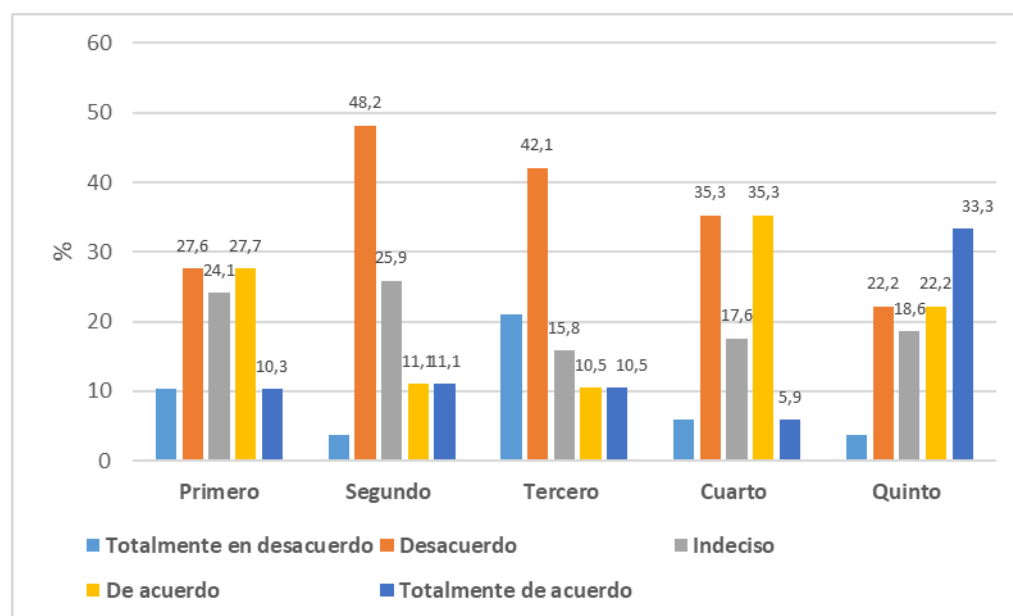
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 14

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque lo más importante es aprobar el ciclo, 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 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 14)

**Tabla 16**

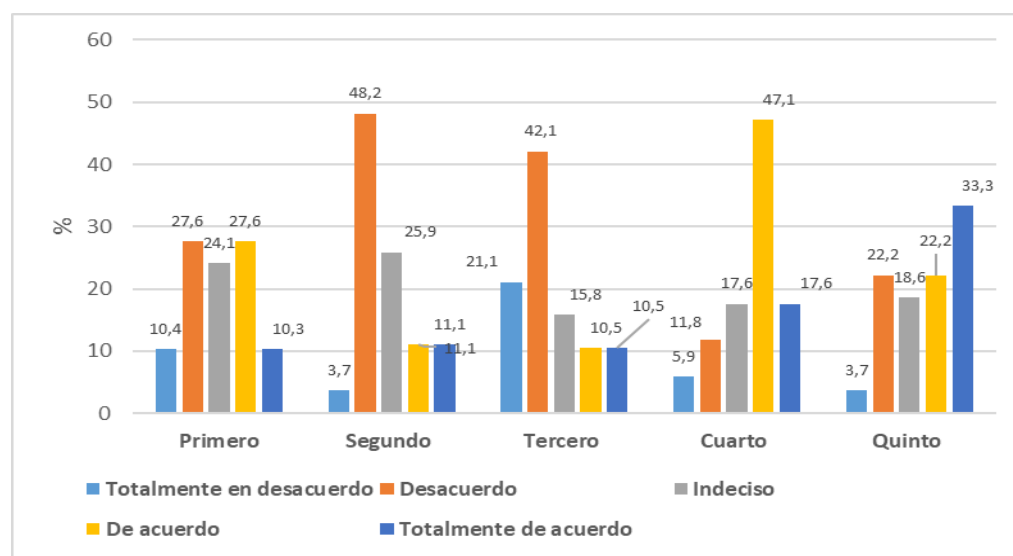
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 15**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar porque tiene que aprobar los cursos, 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 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 16 y Figura 15)

– Temor al fracaso

**Tabla 17**

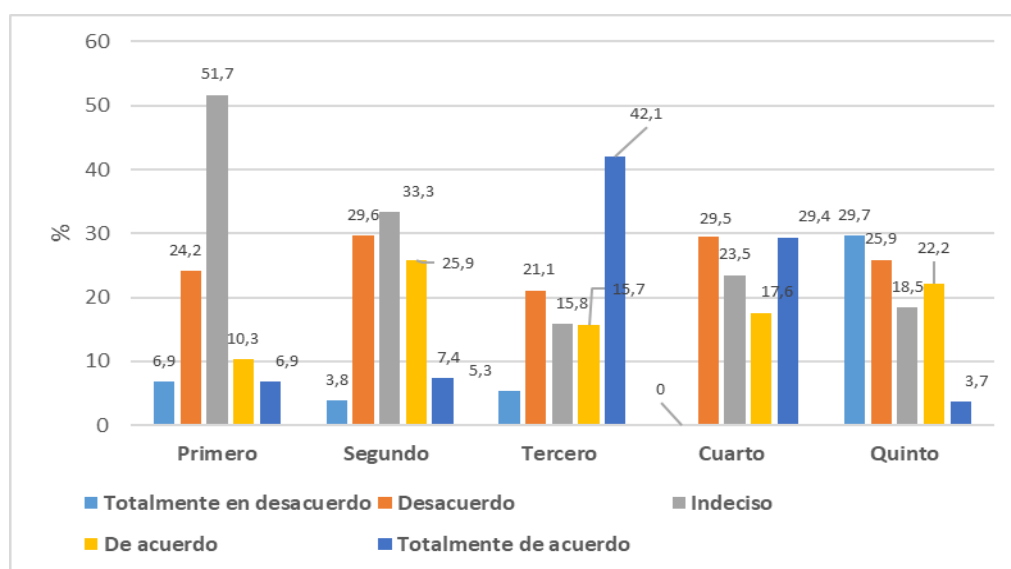
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 16**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de temor a equivocarse cuando inicia una tarea, 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 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 17 y Figura 16)



**Tabla 18**

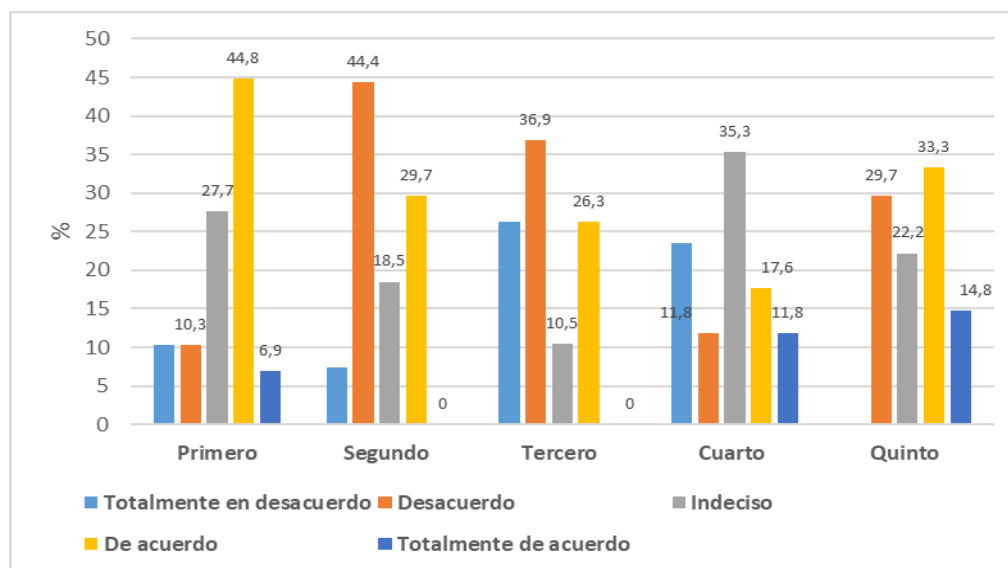
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según disgusto de realizar tareas difíciles por temor a equivocarse, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 17**

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



Fuente: Tabla 18

## **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 18 y Figura 17)

Tabla 19

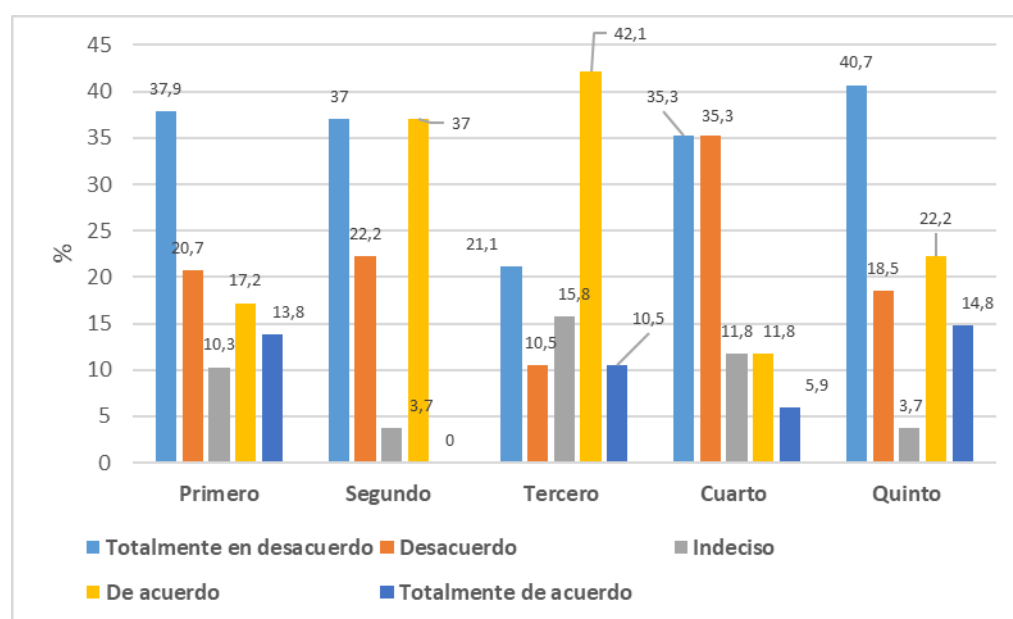
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según inseguridad antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 18

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



Fuente: Tabla 19

## **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 19 y Figura 18)

**Tabla 20**

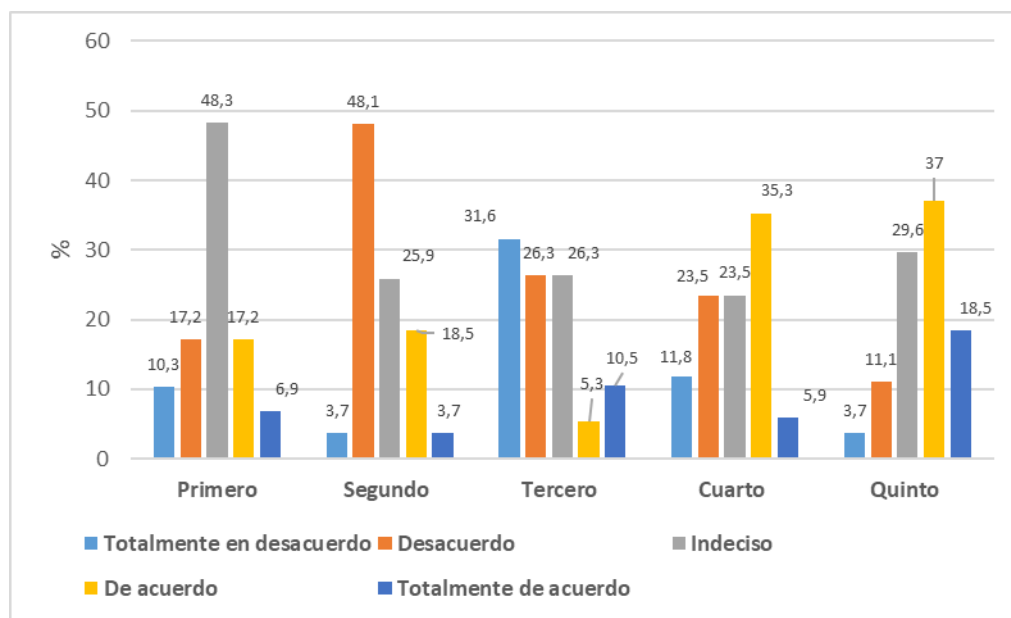
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 19**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según dificultad para concentrarse y desánimo cuando estudia materias difíciles, 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 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 20 y Figura 19)

**Tabla 21**

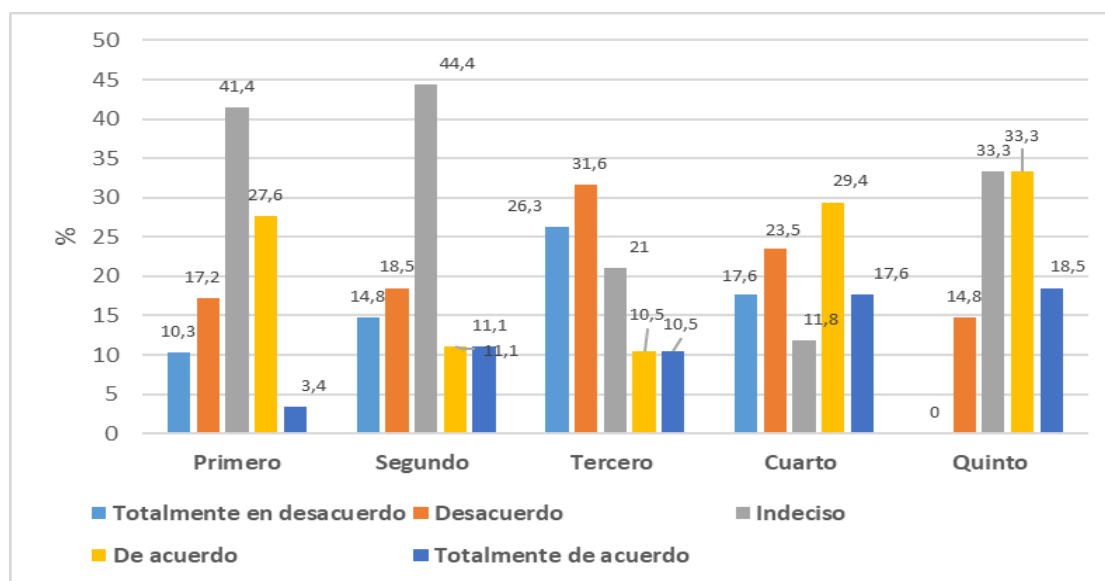
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según temor del resultado final, teniendo en cuenta la dificultad de los cursos, los docentes que los dictan y sus habilidades, 2019*

	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,	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 20**

*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 21

## **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 21 y Figura 20)



– Motivación intrínseca

**Tabla 22**

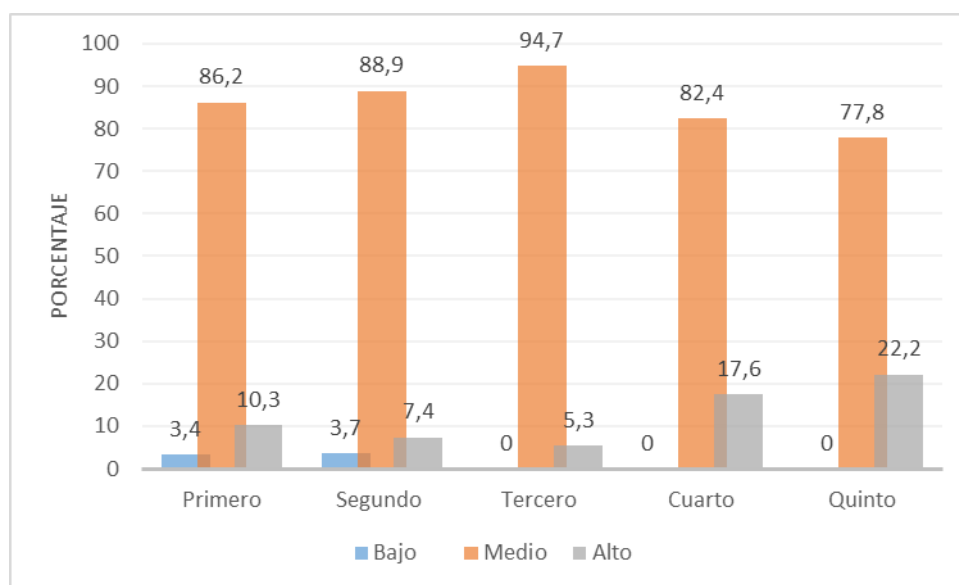
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según nivel de motivación intrínseca, 2019*

	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 21**

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



Fuente: Tabla 22

## **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 22 y Figura 21)

– Dimensión: motivación por aprender (conocer y saber)

**Tabla 23**

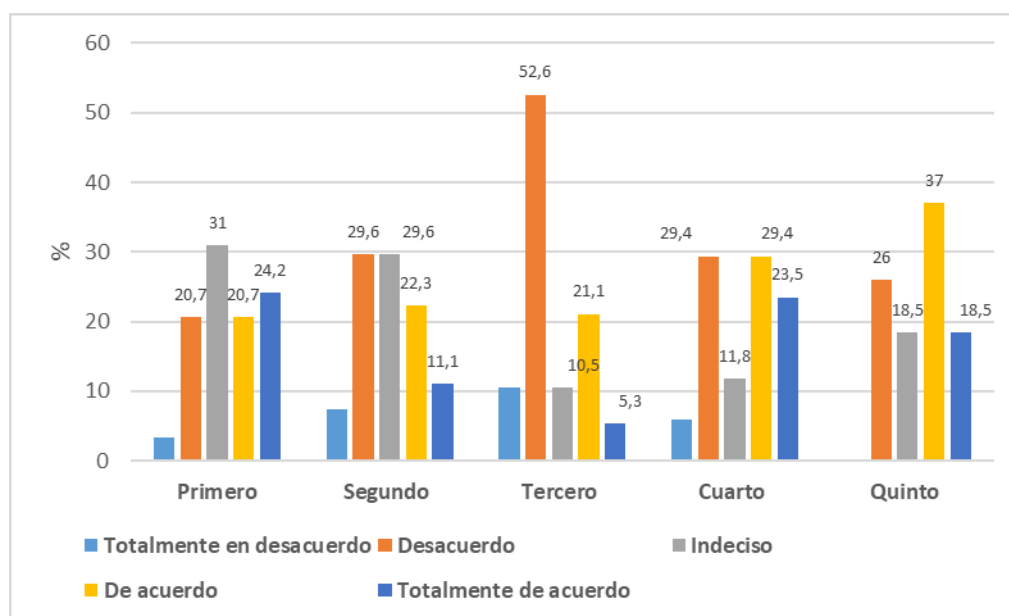
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten su curiosidad, 2019*

	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 22**

*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 23

## **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 23 y Figura 22)

**Tabla 24**

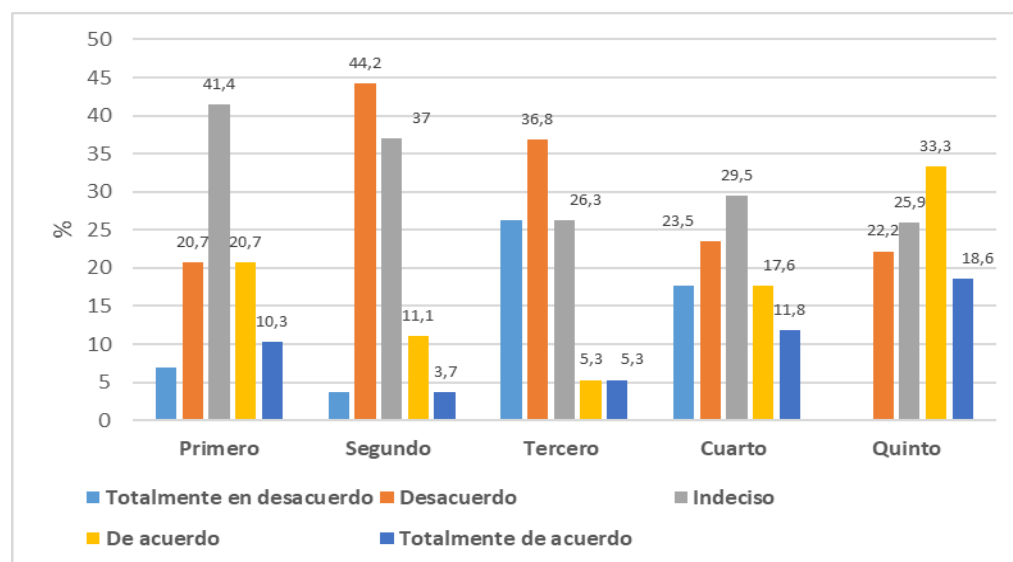
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según interés en los contenidos de los cursos, 2019*

	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 23**

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



Fuente: Tabla 24

## **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 24 y Figura 23)

**Tabla 25**

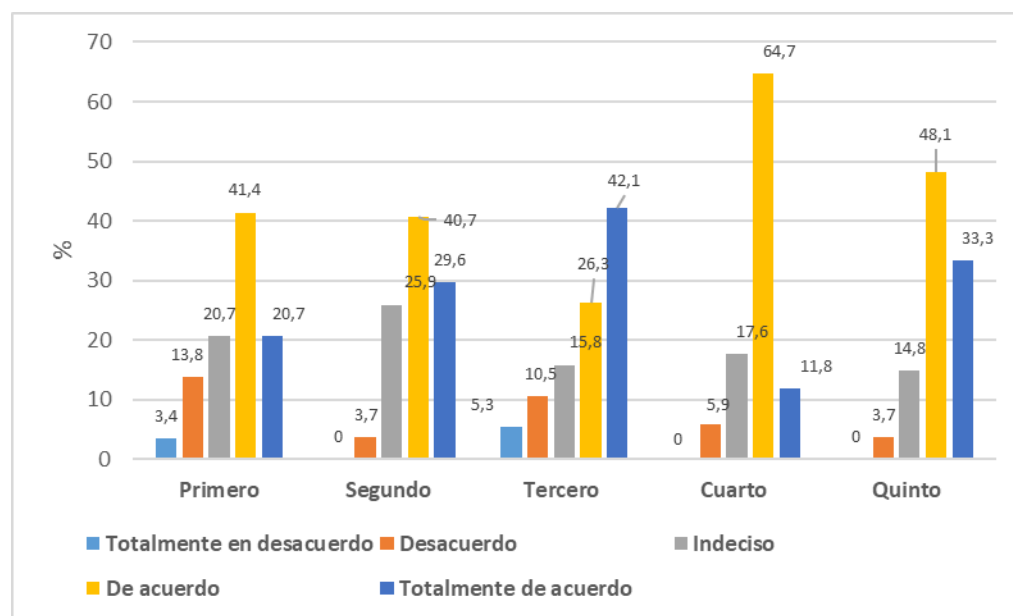
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 24**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según satisfacción por tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible, 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 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 25 y Figura 24)



**Tabla 26**

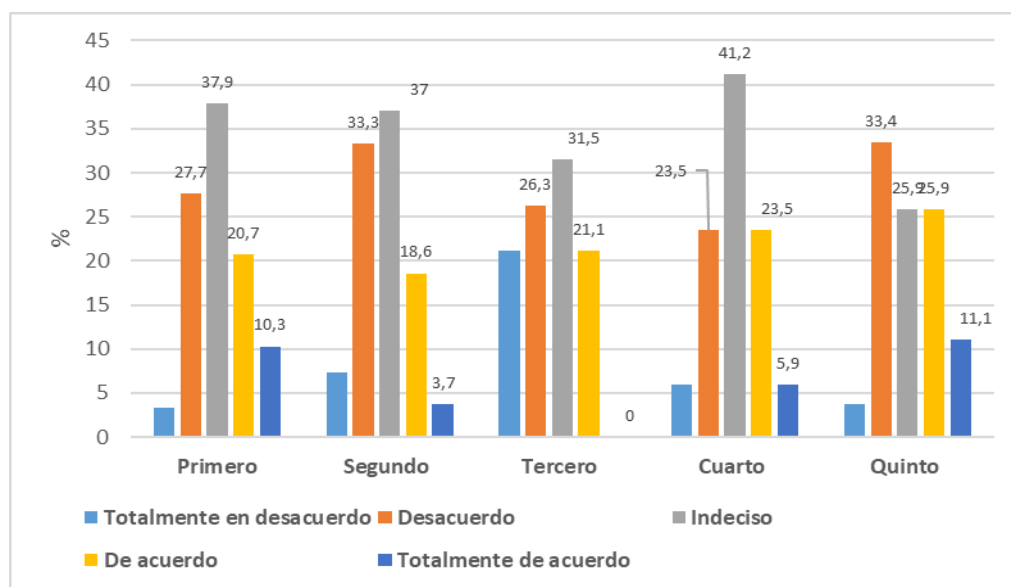
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según la oportunidad de escoger las tareas de las asignaturas en las que puede aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 25**

*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 26

## **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 26 y Figura 25)

**Tabla 27**

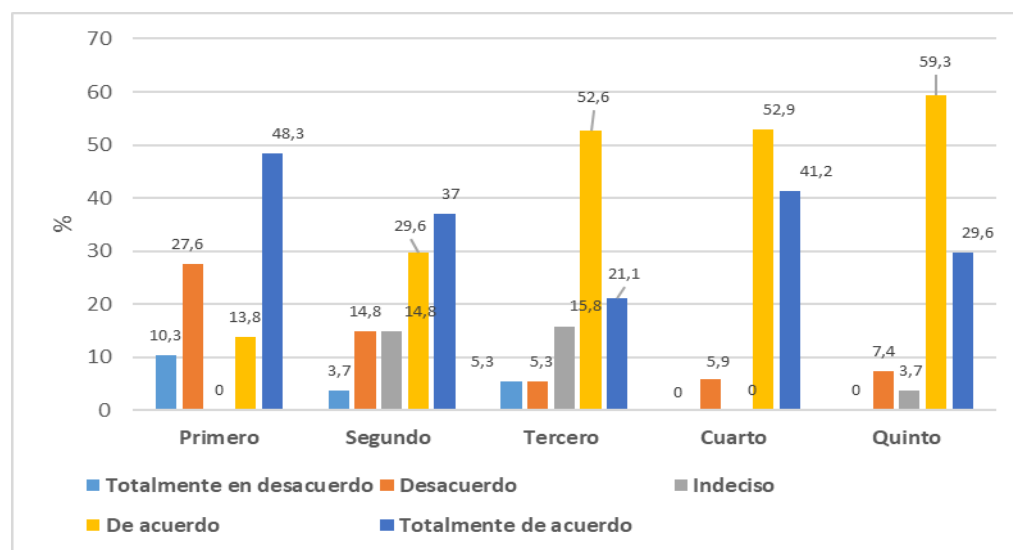
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 2019*

	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 26**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar, porque lo hace con gusto, 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 *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 27 y Figura 26)

**Tabla 28**

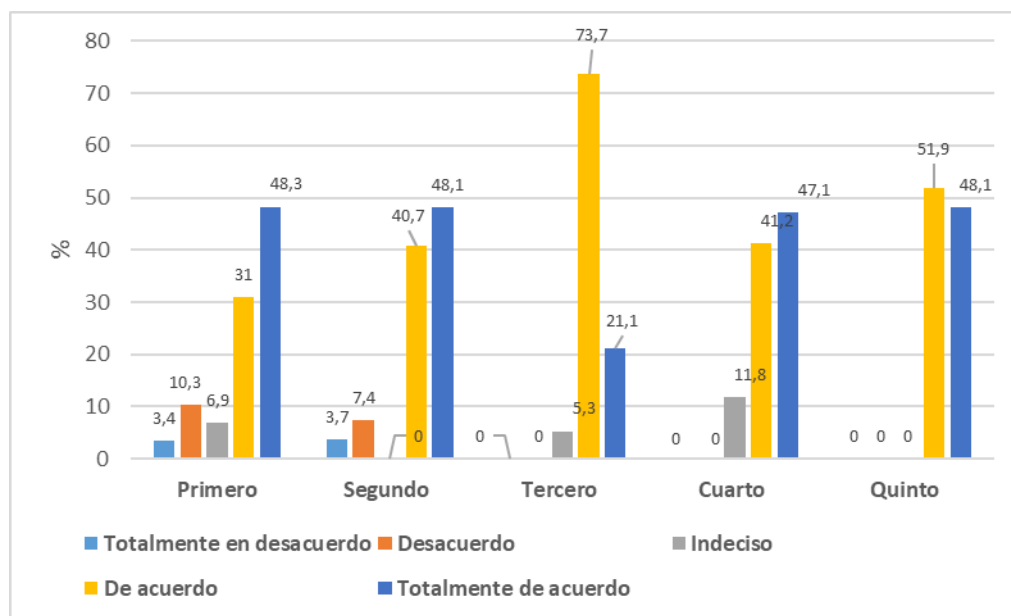
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 27**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según motivación de estudiar para aprender, antes que sacar buenas notas, 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 *motivación de estudiar para aprender, antes que 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 28 y Figura 27)

– Motivación para hacer (disposición al esfuerzo)

**Tabla 29**

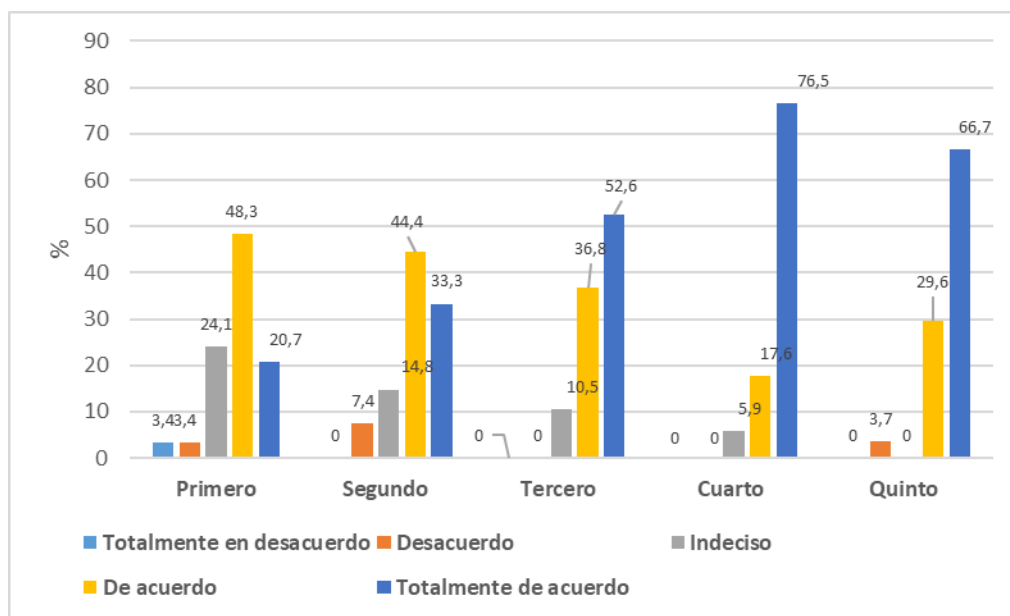
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según gusto de leer textos que amplíen los temas de las asignaturas, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 28**

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



Fuente: Tabla 29

### 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 29 y Figura 28)



**Tabla 30**

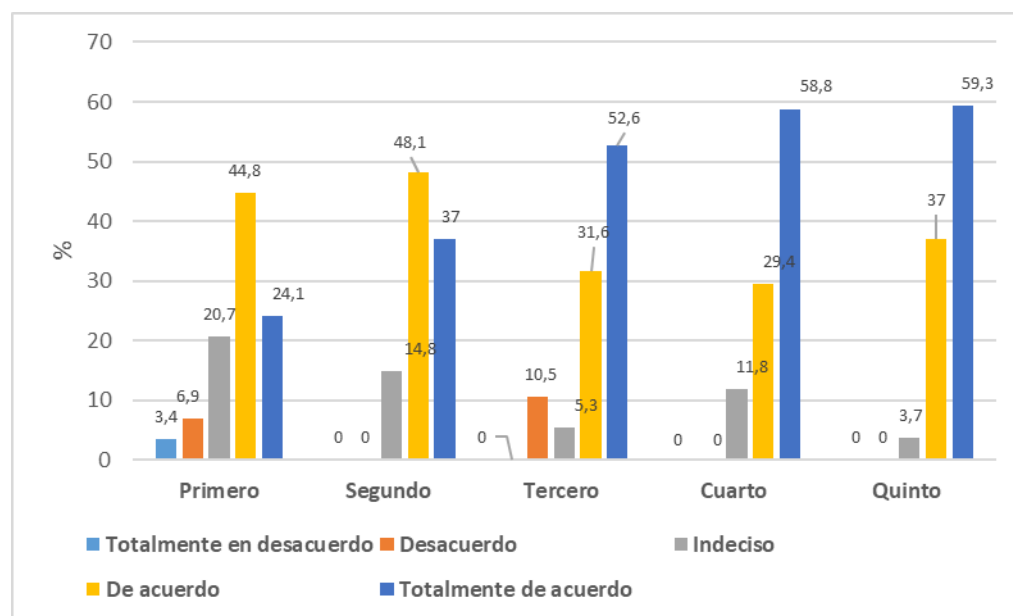
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según preferencia de estudiar, antes que salir con los amigos o ver televisión, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 29**

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



Fuente: Tabla 30

## **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 30 y Figura 29)

**Tabla 31**

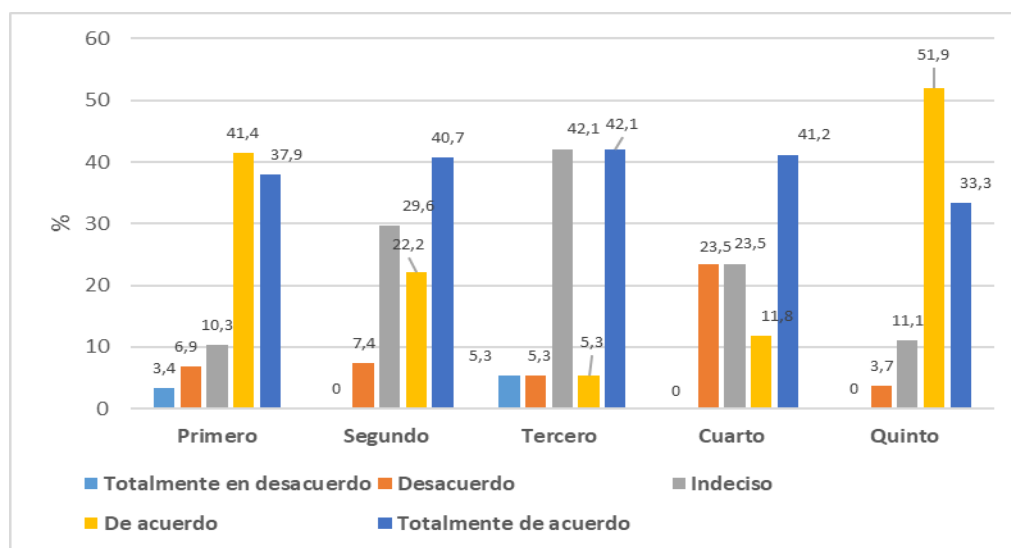
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede de sus estudios, 2019*

	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 30**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si se esfuerza todo lo que puede de sus estudios, 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 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 31 y Figura 30)

**Tabla 32**

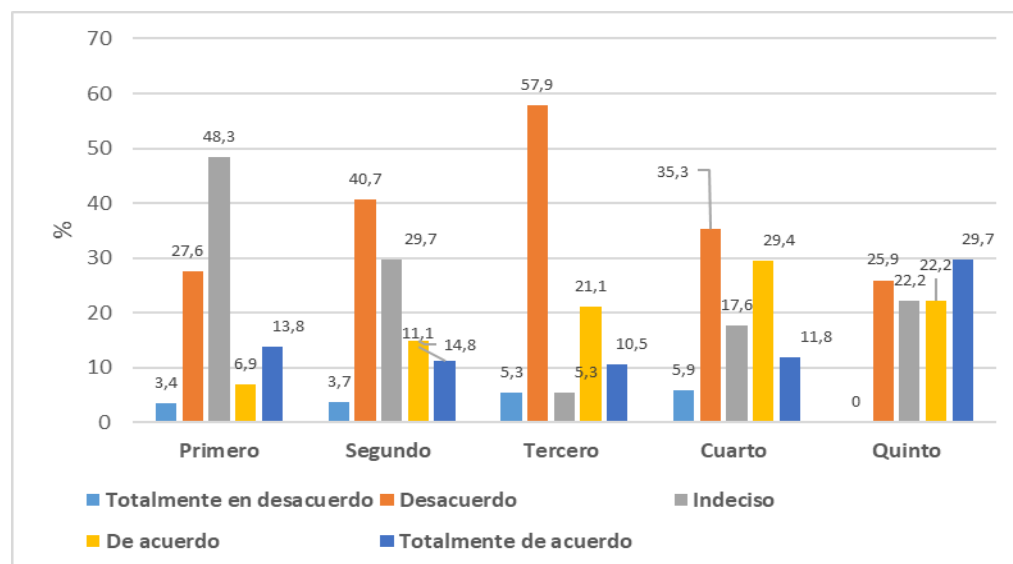
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 31**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si intenta relacionarse con los docentes, para aclarar dudas sobre algún tema, 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 si 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 32 y Figura 31)

**Tabla 33**

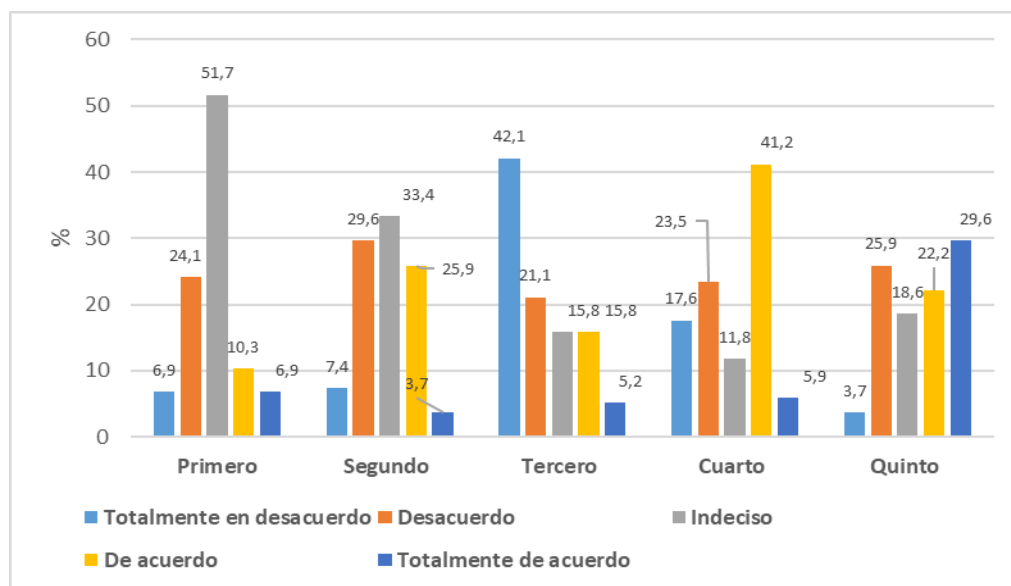
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si gusta de hablar con compañeros de cursos superiores y/o egresados sobre asignaturas, para conocer sus experiencias, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 32**

*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 33

## **Interpretación**

En lo que corresponde a la dimensión *motivación para hacer (disposición al esfuerzo) de la motivación intrínseca y el ítem según si 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 33 y Figura 32)



**Tabla 34**

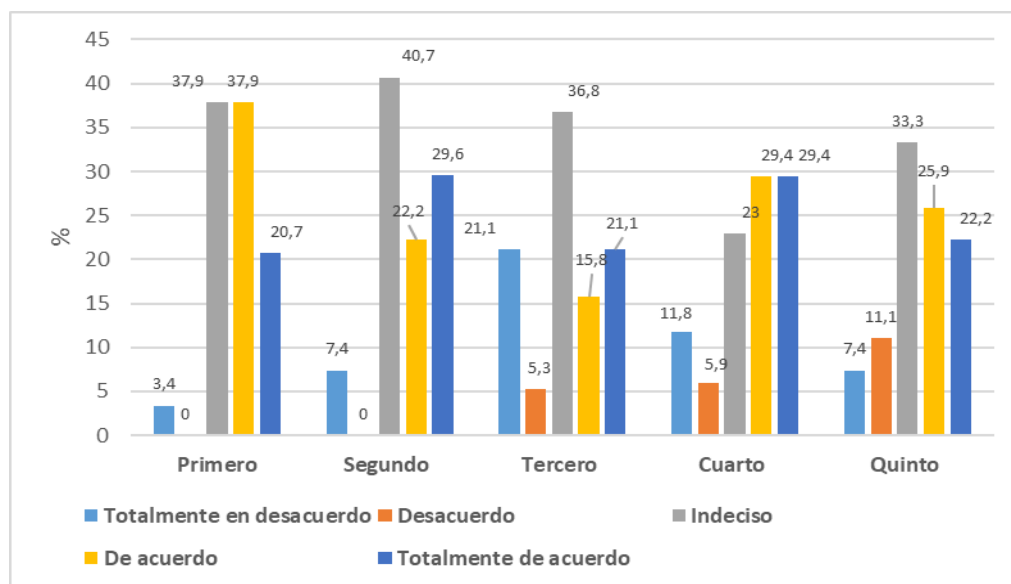
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si a pesar que no le asignen tareas para la casa, le gusta dedicar regularmente tiempo para el estudio, 2019*

	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,	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 33**

*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*



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 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 34 y Figura 33)

– Evitación y rechazo de la tarea

**Tabla 35**

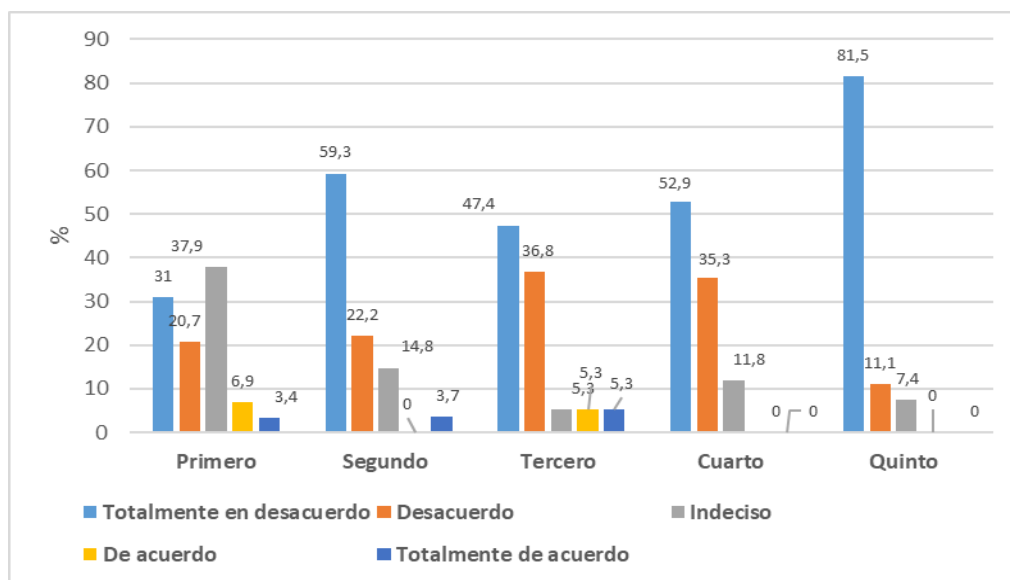
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de no saber por qué estudia, ya que realmente no le interesa, 2019*

	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 34**

*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 35

### 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 35 y Figura 34)

**Tabla 36**

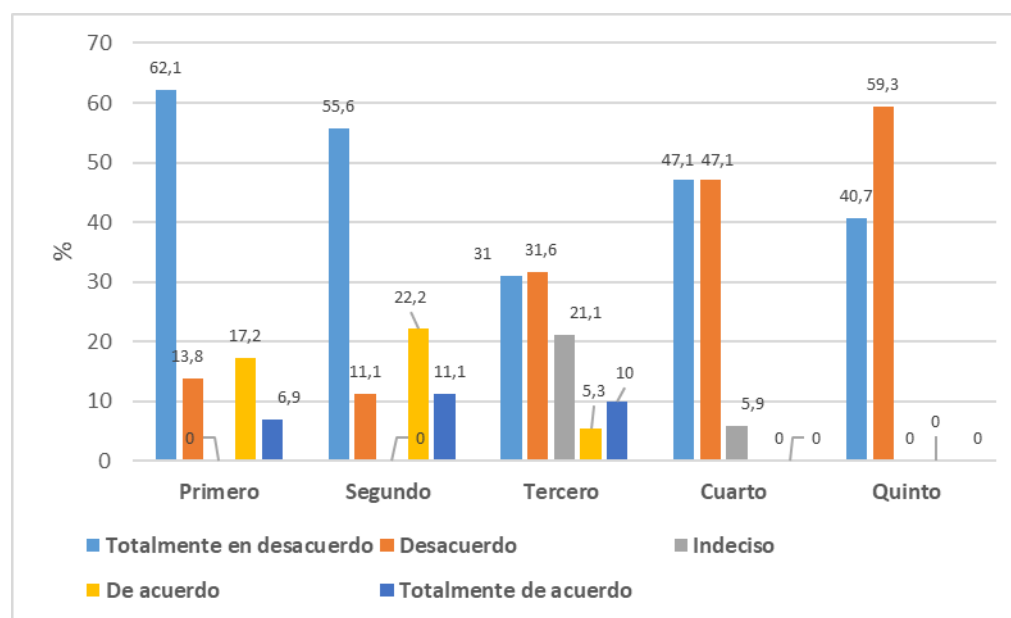
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según percepción de estar desperdiciando su tiempo con los estudios que sigue, 2019*

	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 35**

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



Fuente: Tabla 36

## **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 36 y Figura 35)

**Tabla 37**

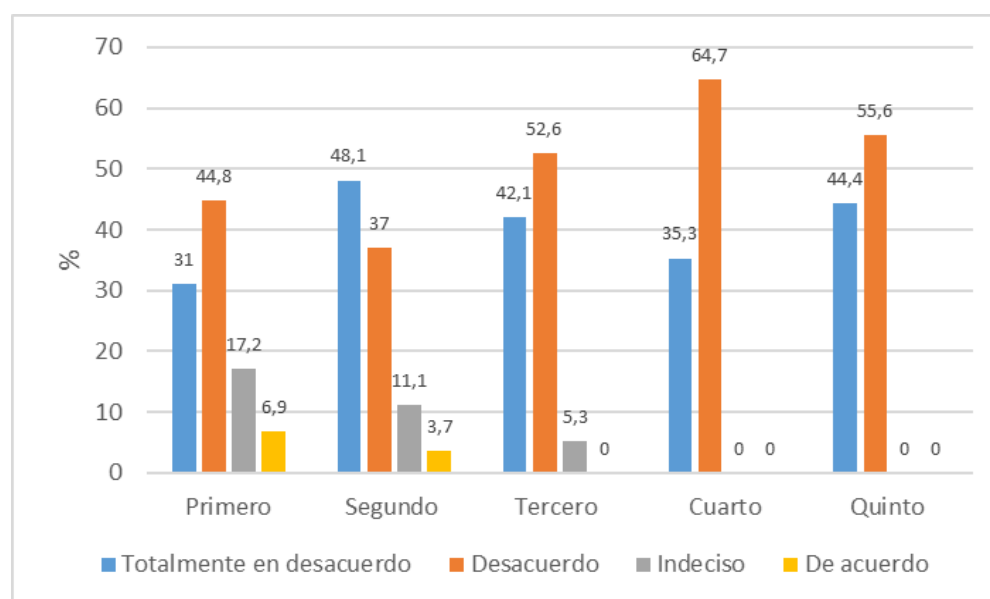
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 36**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desinterés por lo que le enseñan que determina desmotivación para el estudio, 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 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 37 y Figura 36)



**Tabla 38**

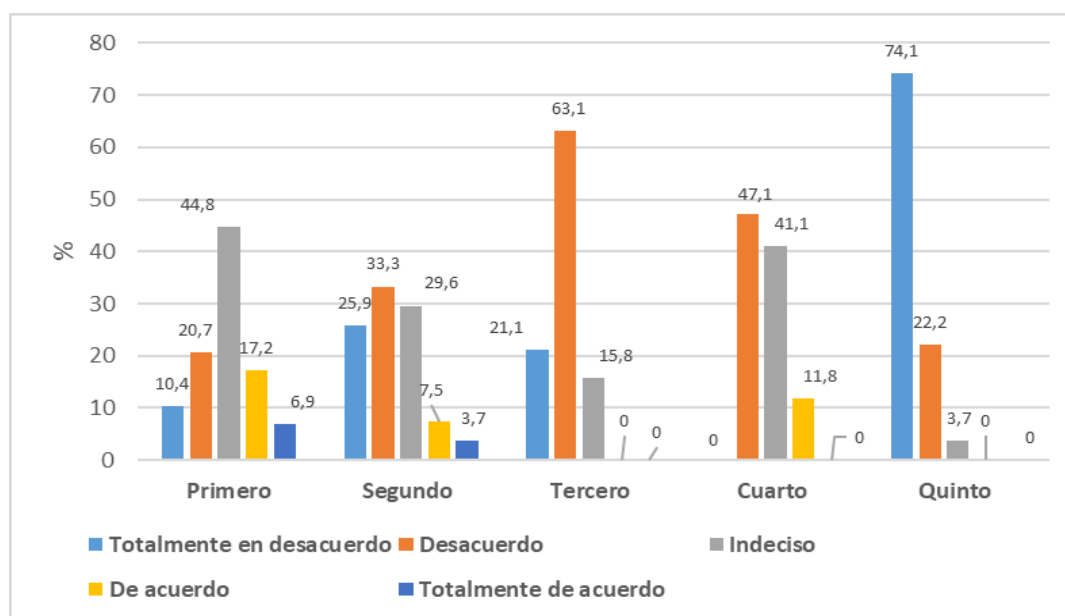
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	3	10,4	7	25,9	4	21,1	0	0,0	20	74,1
Desacuerdo	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
Totalmente 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 37**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según parecer de que estudiar es siempre aburrido, 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 *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 38 y Figura 37)

**Tabla 39**

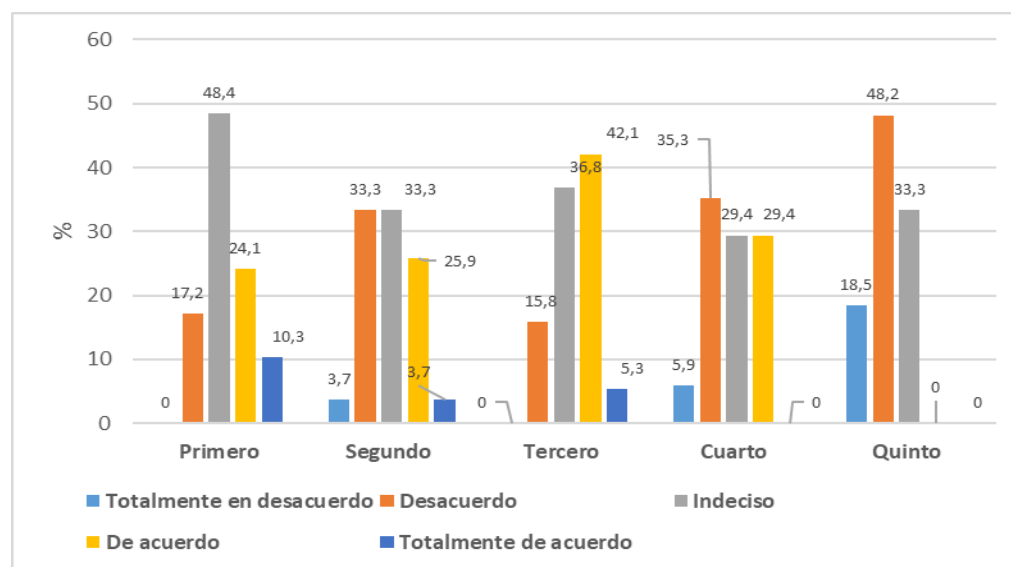
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 38**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según sensación de que las clases lo cansan y lo fatigan bastante, 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 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 39 y Figura 38)

**Tabla 40**

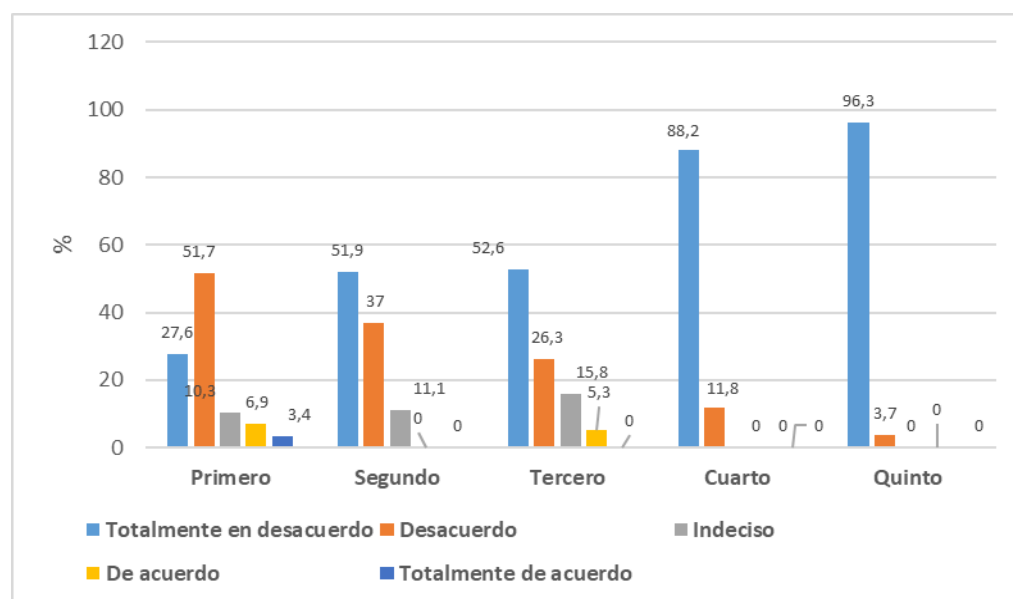
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Totalmente en desacuerdo	8	27,6	14	51,9	10	52,6	15	88,2	26	96,3
Desacuerdo	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
Totalmente 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 39**

*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si ha pensado que le gustaría dejar de estudiar, 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 *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 40 y Figura 39)

### 4.3.2. Autoeficacia

**Tabla 41**

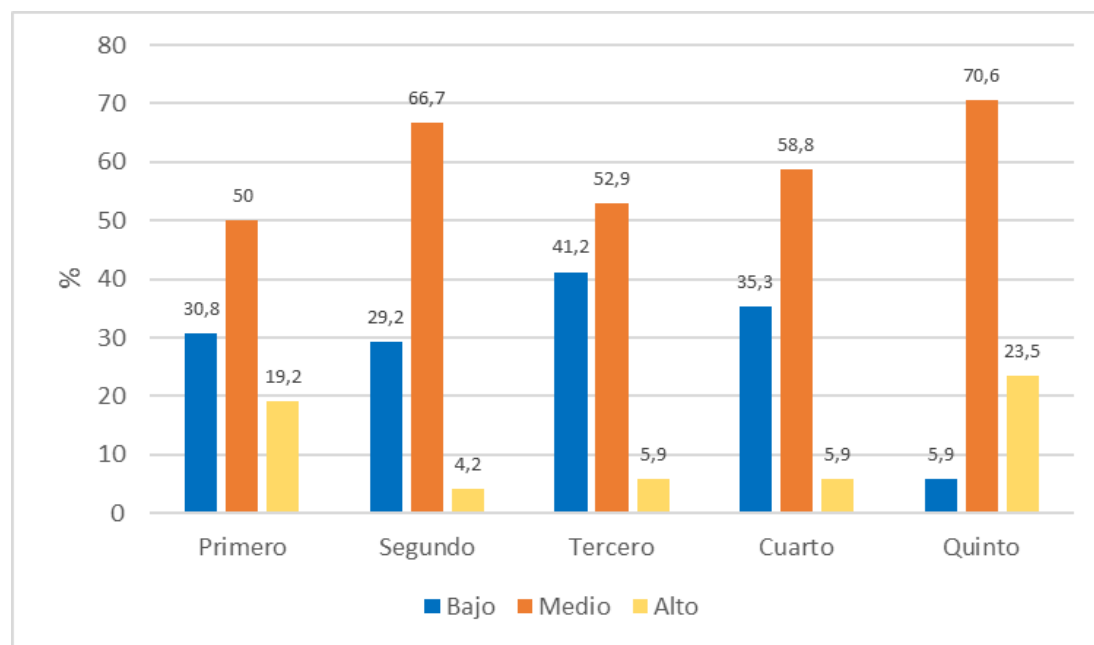
*Estudiantes de la ESFB por años de estudios según nivel de autoeficacia, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 40**

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



Fuente: Tabla 41

## **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 41 y Figura 40)



**Tabla 42**

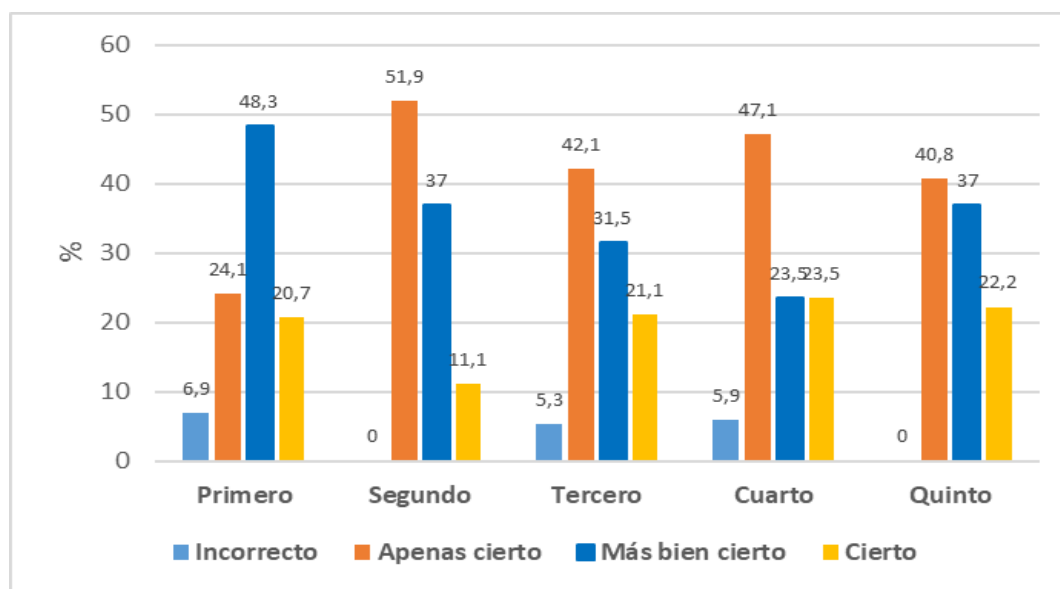
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieran, aunque alguien se les oponga, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 41**

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



Fuente: Tabla 42

## **Interpretación**

Según los hallazgos, se aprecia que el nivel de autoeficacia *según si consideran que pueden encontrar la manera de obtener lo que quieran, 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 42 y Figura 41)

**Tabla 43**

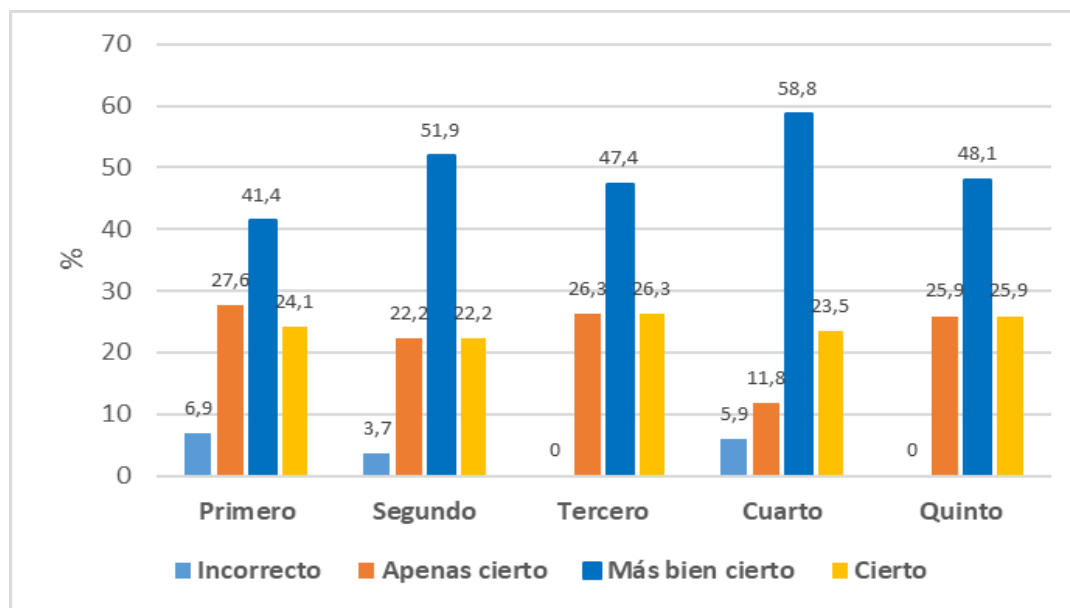
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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	12	41,4	14	51,9	9	47,4	10	58,8	13	48,1
Cierto	7	24,1	6	22,2	5	26,3	4	23,5	7	25,9
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 año de estudios según si consideran que pueden resolver problemas difíciles, si se esfuerzan lo suficiente, 2019*



Fuente: Tabla 43

## **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 43 y Figura 42)

**Tabla 44**

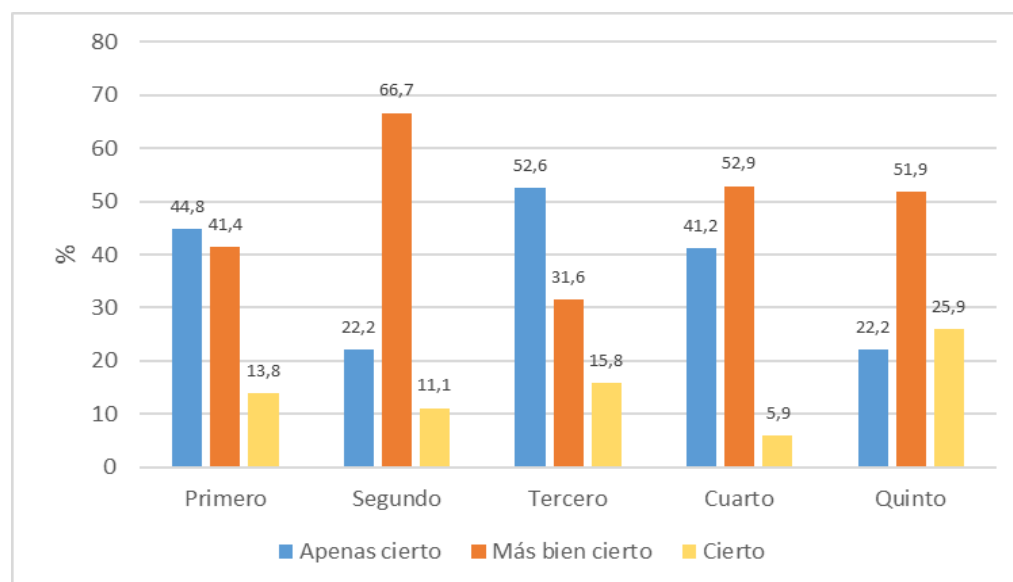
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según si consideran que les es fácil persistir en lo que se han propuesto hasta llegar a alcanzar sus metas, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 43**

*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 44

## **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 44 y Figura 43)

**Tabla 45**

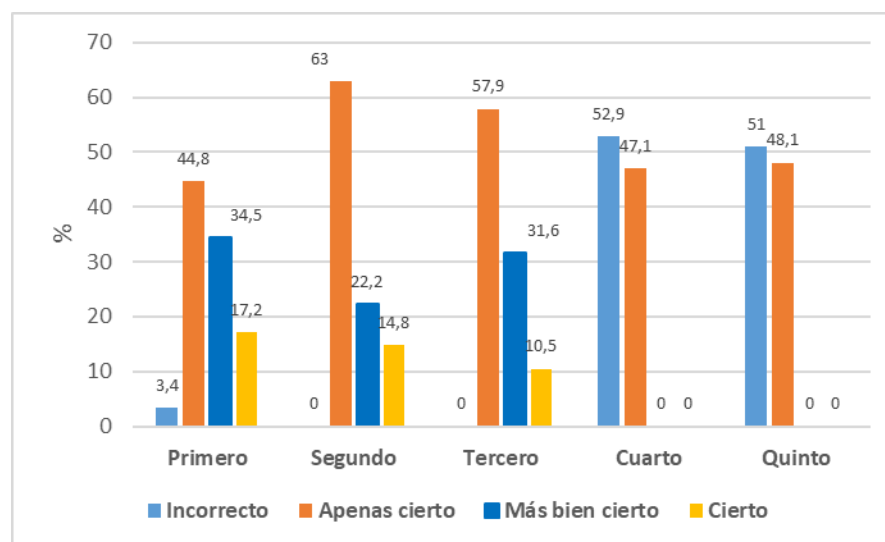
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según autoconfianza para manejar eficazmente acontecimientos imprevistos, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Incorrecto	1	3,4	0	0,0	0	0,0	9	52,9	14	51,
Apenas cierto	13	44,8	17	63,0	11	57,9	8	47,1	13	48,1
Más bien cierto	10	34,5	6	22,2	6	31,6	0	0,0	0	0,0
Cierto	5	17,2	4	14,8	2	10,5	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 44**

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



Fuente: Tabla 45

## **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 45 y Figura 44)



**Tabla 46**

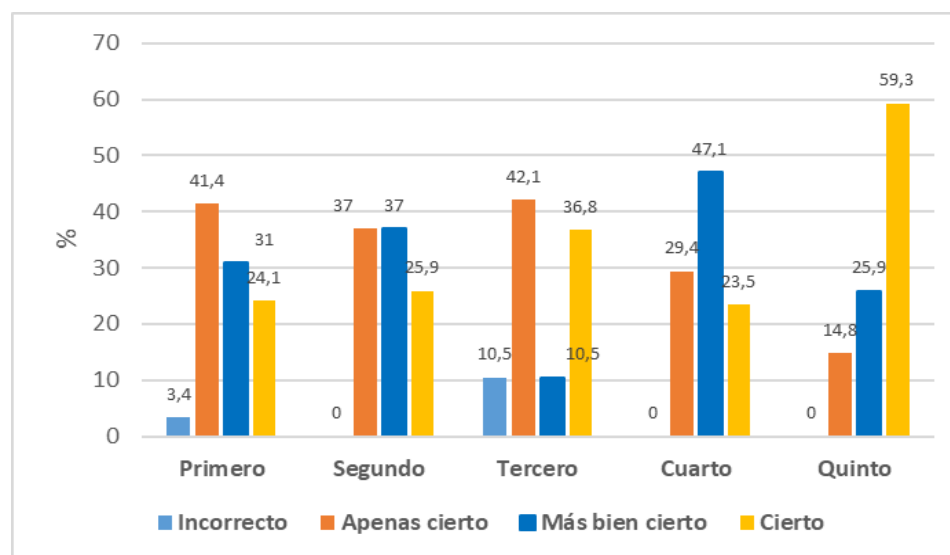
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Incorrecto	1	3,4	0	0,0	2	10,5	0	0,0	0	0,0
Apenas cierto	12	41,4	10	37,0	8	42,1	5	29,4	4	14,8
Más bien cierto	9	31,0	10	37,0	2	10,5	8	47,1	7	25,9
Cierto	7	24,1	7	25,9	7	36,8	4	23,5	16	59,3
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 consideren que, con sus cualidades y recursos, pueden superar situaciones imprevistas, 2019*



Fuente: Tabla 46

## **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 46 y Figura 45)

**Tabla 47**

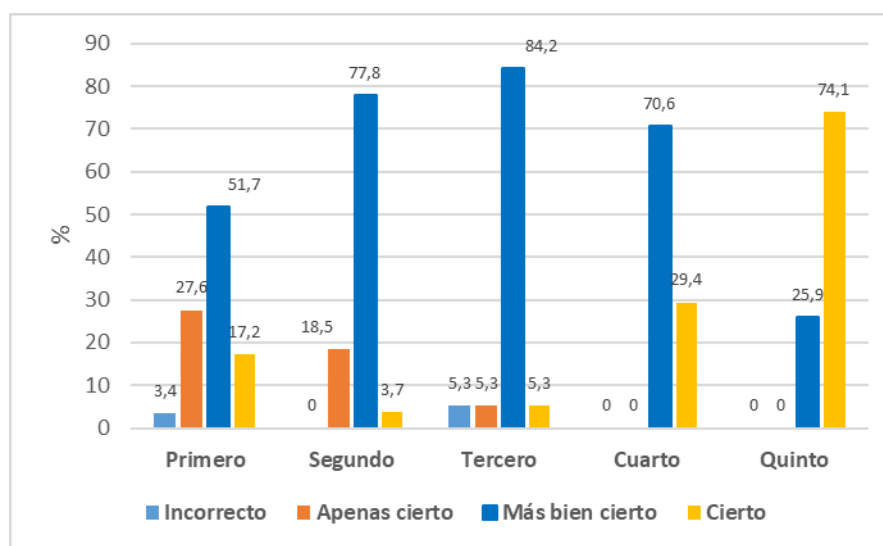
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que cuando están en dificultades, sus habilidades les permite permanecer tranquilos/as porque cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Incorrecto	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	15	51,7	21	77,8	16	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	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

**Figura 46**

*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 47

## **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 47 y Figura 46)

**Tabla 48**

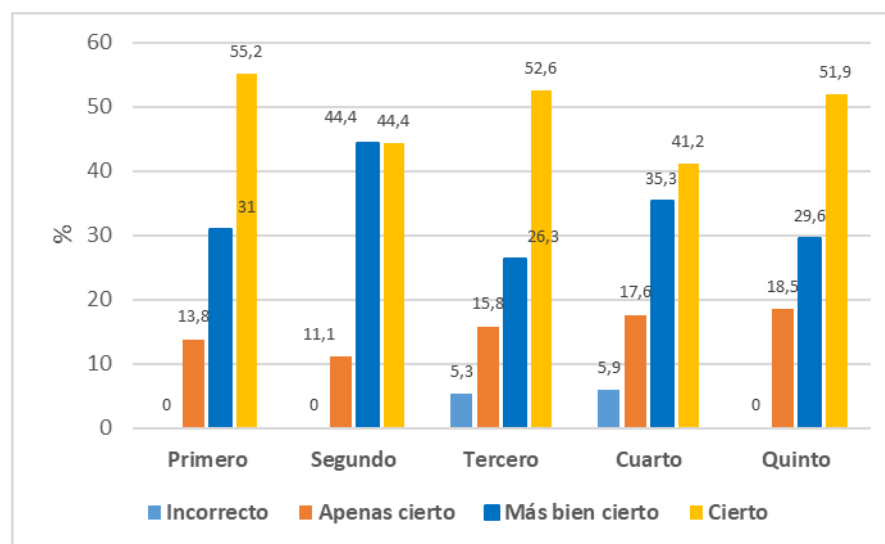
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que pase lo que pase, por lo general, son capaces de manejarlo, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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	12	44,4	5	26,3	6	35,3	8	29,6
Cierto	16	55,2	12	44,4	10	52,6	7	41,2	14	51,9
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

**Figura 47**

*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 48

## **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 48 y Figura 47)

**Tabla 49**

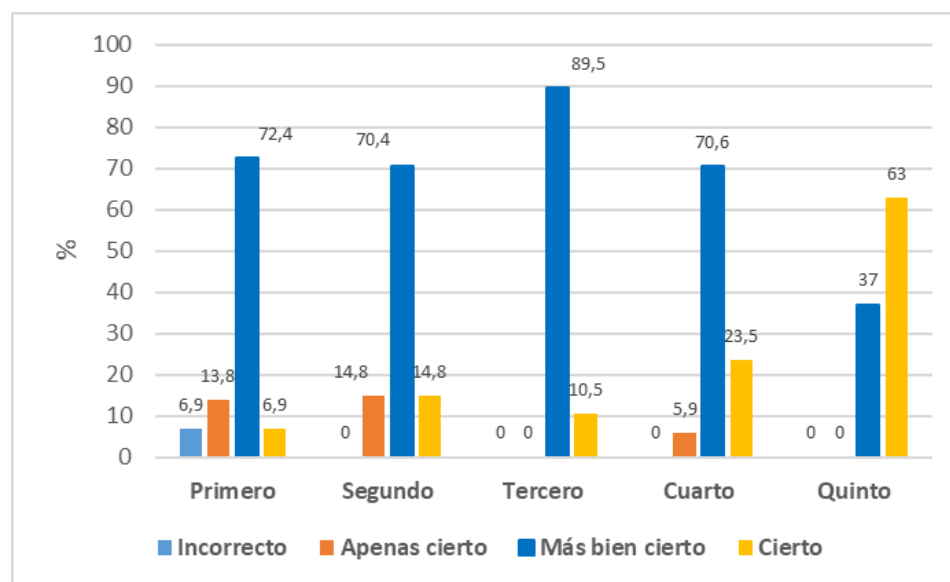
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que pueden resolver la mayoría de los problemas si se esfuerzan lo necesario, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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	21	72,4	19	70,4	17	89,5	12	70,6	10	37,0
Cierto	2	6,9	4	14,8	2	10,5	4	23,5	17	63,0
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

**Figura 48**

*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 49

## **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 49 y Figura 48)



**Tabla 50**

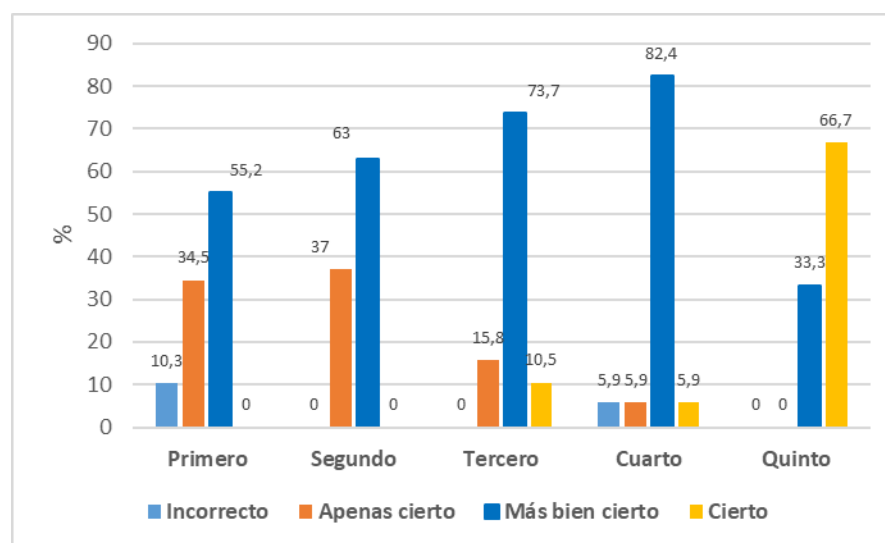
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideren que, si están en una situación difícil, generalmente se les ocurre que deben hacer, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Incorrecto	3	10,3	0	0,0	0	0,0	1	5,9	0	0,0
Apenas cierto	10	34,5	10	37,0	3	15,8	1	5,9	0	0,0
Más bien cierto	16	55,2	17	63,0	14	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	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

**Figura 49**

*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 50

## **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 50 y Figura 49)

**Tabla 51**

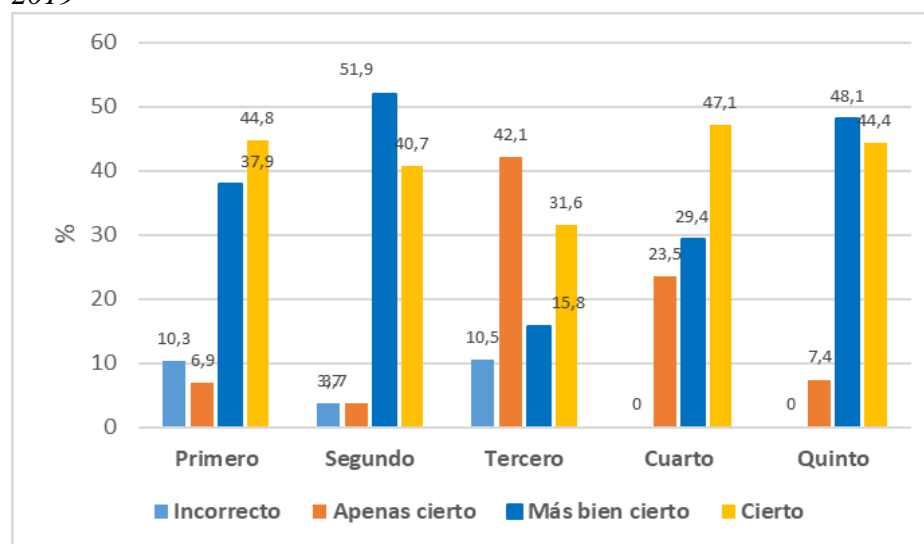
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según consideran que al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se les ocurre varias alternativas de cómo resolverlo, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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	11	37,9	14	51,9	3	15,8	5	29,4	13	48,1
Cierto	13	44,8	11	40,7	6	31,6	8	47,1	12	44,4
Total	29	100,0	27	100,0	19	100,0	17	100,0	27	100,0

Fuente: cuestionario

**Figura 50**

*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 51

## **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 51 y Figura 50)

### 4.3.3. Desempeño académico

**Tabla 52**

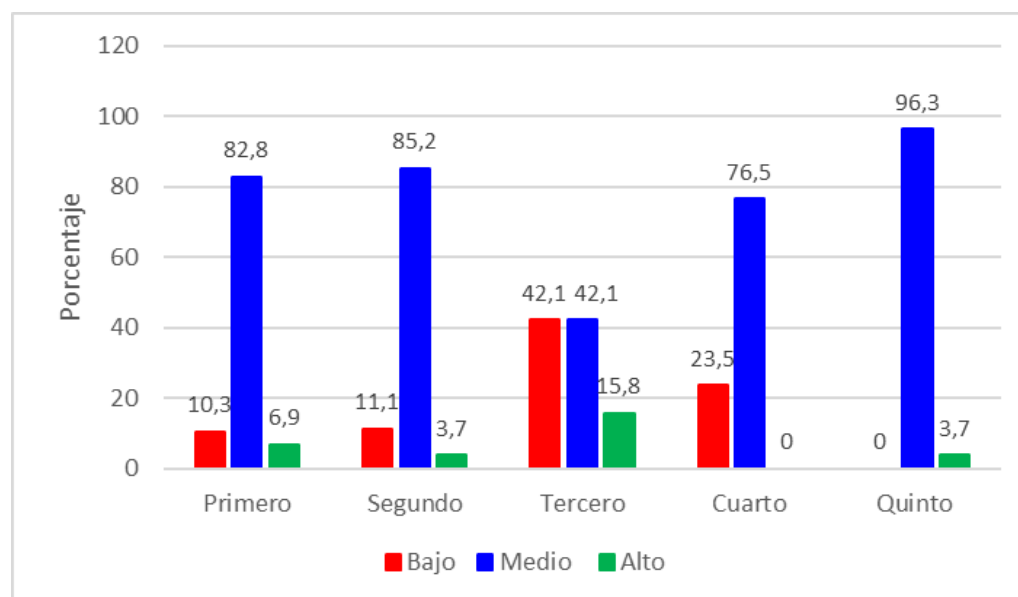
*Estudiantes de la ESFB por año de estudios según desempeño académico, 2019*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
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 51**

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



Fuente: Tabla 52

## **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 52 y Figura 51)

#### 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 53**

*Prueba de Kolmogorov Smirnov*

		ML	DA
N		119	119
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	103,2521	12,6679
	Desv. Desviación	14,40646	1,68169
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 <sup>c</sup>	0,040 <sup>c</sup>

Fuente: base de datos

Los datos no siguen la normalidad. (Tabla 54)

**Prueba estadística:** Rho de Spearman

**Valor de probabilidad:** < 0,05

##### **Hipótesis estadísticas**

**H<sub>0</sub>:** 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.

**H<sub>1</sub>:** 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 54***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

**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).



– **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**

**H<sub>0</sub>:** La autoeficacia no se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

**H<sub>1</sub>:** La autoeficacia se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG.

**Tabla 55**

*Kolmogorov Smirnov*

		Autoeficacia	Desempeño académico
N		119	119
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	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 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

Fuente: base de datos

**Tabla 56***Rho de Spearman*Tabla 56. *Rho de Spearman*

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

Fuente: base de datos

**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).

### 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<sub>0</sub>:** R = 0

**H<sub>1</sub>:** R ≠ 0

### Nivel de significancia

0,05 = 95%

### Tabla 57

Resumen del modelo

Resumen del modelo <sup>b</sup>										
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	g11	g12		
1	,793 <sup>a</sup>	,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 58***Anova*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	209,847	2	104,924	98,261	,000 <sup>b</sup>
	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 59***Coefficientes*

Coefficientes <sup>a</sup>											
Modelo	Coefficients no estandarizado s		Coefficients estandarizado s		t	Sig.	Correlaciones Orde n			Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta				cero	Parcia l	Parte	Toleranci a	VIF
1 (Constante)	1,176	0,999			1,178	0,24					
Autoeficaci a	0,111	0,037	0,188	2,973	0,00	0,49	0,266	0,16	0,797	1,25	
Motivación de logro	0,081	0,007	0,690	10,89	0,00	0,77	0,711	0,61	0,797	1,25	

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. 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 ( $p=0,001$ ) y la autoeficacia ( $p=0,004$ ) predictores significativos del desempeño académico de los estudiantes 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 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

#### 5.1. Conclusiones

##### **Primera**

Existe 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, la que es moderada y directamente proporcional [  $Rho = 0,813$ ;  $p 0,001$ ].

##### **Segunda**

Existe una relación lineal estadísticamente significativa entre la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, la que es moderada y directamente proporcional [  $Rho = 0,518$ ;  $p 0,001$ ].

##### **Tercera**

Las variables autoeficacia ( $p= 0,004$ ) y motivación de logro ( $0,001$ ) son predictores significativos del desempeño académico y 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.

## **5.2. Recomendaciones**

En base a las conclusiones formuladas, se establecen las siguientes recomendaciones:

### **Primera**

A las autoridades y docentes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica, se sugiere fortalecer los programas de tutoría y orientación de los estudiantes de los diferentes años de estudio, vinculado con el área de psicopedagogía de la UNJBG, especialmente hasta el 4to año de estudio, ya que los estudiantes del último año, exhiben mayores habilidades de motivación de logro.

### **Segunda**

A las autoridades de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica, se sugiere fortalecer las habilidades de los docentes que realizan la tutoría, para optimizar el acompañamiento a los estudiantes, reconocer problemas de escasa motivación y percepción de baja autoeficacia, así como estrategias para mejorar el nivel de autovaloración y mejora de la percepción positiva de autoeficacia, en función de las potencialidades que tienen los estudiantes para alcanzar las metas que se proponen.

### **Tercera**

Iniciar la tutoría con énfasis en los cuatro primeros años de estudio, según el plan de tutoría destinado a fortalecer la motivación de logro y la percepción positiva de autoeficacia, que se propone:



**UNJBG**  
Universidad Nacional  
Jorge Basadre Grohmann

## **“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

<b>I SEMESTRE</b>			
<b>Mes</b>	<b>Semanas</b>		<b>Recursos</b>
<b>Mes 1</b>	<b>1</b>	– Modelo Educativo UNJBG	Plataforma virtual /Presencial
	<b>2</b>	– Modelos de aprendizaje y técnicas de estudio-Pretest	
	<b>3</b>	– Talleres para desarrollar habilidades blandas relaciones interpersonales e intrapersonales	
<b>Mes 2</b>	<b>4</b>	– Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
<b>Mes 3</b>	<b>1</b>	– <b>Inicio de Programa de Autoeficacia</b> – Taller 1: Autoconocimiento personal	

	<b>2</b>	– <b>Programa de Autoeficacia</b> – Taller 2: Efectividad para solucionar problemas	Plataforma virtual /Presencial
	<b>3</b>	– <b>Programa de Autoeficacia</b> – Taller 3: Satisfacción personal	
	<b>4</b>	– Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
<b>Mes 4</b>	<b>1</b>	– <b>Programa de Autoeficacia</b> – Taller 4: Autoconfianza	Plataforma virtual /Presencial
	<b>2</b>	– <b>Programa de Autoeficacia</b> – Taller 5: Predisposición al cambio	
	<b>3</b>	– <b>Cierre de Programa de Autoeficacia</b> – Taller 5: Autodisciplina y perseverancia	
	<b>4</b>	– Postest – Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico	
<b>II SEMESTRE</b>			
<b>Mes 5</b>	<b>1</b>	– Pretest – <b>Inicio de Programa de Motivación</b> – Taller 1: Estrategias de motivación en el aula : problemas, información nueva, interrogantes y situaciones que evidencien la relevancia de la tarea académica	

	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Programa de Programa de Motivación</b></li> <li>– Taller 2: Cesión de protagonismo a los estudiantes</li> </ul>	
	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Programa de Programa de Motivación</b></li> <li>– Taller 3: Reconocimiento de trabajo bien hecho</li> </ul>	
	<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico</li> </ul>	
<b>Mes 6</b>	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Programa de Programa de Motivación</b></li> <li>– Taller 4: Proyecto teatral como estrategia de innovación</li> </ul>	
	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Programa de Programa de Motivación</b></li> <li>– Taller 5: Motivación a través del aprendizaje - servicio</li> </ul>	
	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Cierre de Programa de Programa de Motivación</b></li> <li>– Taller 6: Motivación en el aula basado en la evaluación de los conocimientos a través de videojuegos (gamificación o ludificación)</li> </ul>	
	<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tutoría personalizada / Informe de rendimiento académico</li> </ul>	

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



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. K. (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). <https://doi.org/10.5539/jel.v2n3p117>
- Abubakar, A., Hilman, H., & Kaliappen, N. (2018). New Tools for Measuring Global Academic Performance. *SAGE Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018790787>
- 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.
- Almeida, L., Ferreira, J. & Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas (QVA e QVAr)*. Minho: Universidade do Minho y Universidade, 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  
<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. & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32 (2009) 651-670 . <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/36711.pdf>

Arias, W. Galdos, D. & Ceballos, K. (2018). *Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399197>

Asún Dieste, S., Rapún López, M., & Romero Martín, M. R. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175–192.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>

Ávila H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/#indice>

- Bakker, A. B. & 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.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- 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.  
<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.
- Barahona, P., & Aliaga, V. (2013). Predictors of academic performance of first year students of the Faculty of Humanities at the University of Atacama, Chile. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 9(2), 207–220.  
<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/178>

- Betancur, R., & Carolina, D. (2009). Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 27, 1–21.
- 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. & 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. & 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. (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.

Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., & Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209–232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.1>

Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Soriano-Ruíz, M. (2018). Perseverance and passion for achieving long-term goals: transcultural adaptation and validation of the Grit-S scale. *Revista de Psicología Social*, 33(3), 620–649. <https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1482060>

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. & 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*. [https://www. Science direct. com/topics/computer-science/cognitive-engagement](https://www.Science-direct.com/topics/computer-science/cognitive-engagement)

Fuentes, S., & Rosario, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje. Un desafío educativo para el siglo XXI*. Santiago de Chile.

[www.ucentral.cl/prontus.../site/.../ebook\\_\\_seminario\\_\\_ara\\_julio\\_13\\_\\_definitivo.pdf](http://www.ucentral.cl/prontus.../site/.../ebook__seminario__ara_julio_13__definitivo.pdf)

Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & 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. En *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)*. <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080961804/encyclopedia-of-human-behavior>

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>

Hailikari, T., Tuononen, T., & Parpala, A. (2018). Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188898>

- Haro Soler, M. del M. (2019). Autoconfianza versus autoeficacia del traductor: propuesta terminológica y estado de la cuestión. *Cadernos de Tradução*, 39(2), 204–226. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39n2p204>
- Hazel, C., Vazirabadi, G., & Gallagher, 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. & Sanmartí, N. (2016). *Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física*. <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. & Coates, H. (2008). Student's engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386.
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos XXXII*, N° 2: 121-132, 2006. <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>
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcea

McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. & Lowell, E. L. (1953). *Century psychology series. The achievement motive.* Appleton-Century-Crofts.  
<https://doi.org/10.1037/11144-000>

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>.

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] <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.*  
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Monterroso-Susy.pdf>

Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes.* Universidad Rafael Landívar.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 0.

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. [https://econpapers.repec.org/article/eeejoepsy/v\\_3a31\\_3ay\\_3a2010\\_3ai\\_3a1\\_3ap\\_3a55-63.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeejoepsy/v_3a31_3ay_3a2010_3ai_3a1_3ap_3a55-63.htm)

Norwalk, K. Norvilitis, J. & 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. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454832/Tmoa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic*.  
<https://doi.org/10.3102/00346543066004543>.

Pajares, F. Hartley & 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., & Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa* 120(2014)11-22. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=6DDFEFE8BAC62D1B51F65AF8FF370FD36706C4B72BDDDB875D99D228EB5DA7C850C47C9AA477CA54180AFCEA243A37EA3>

Papa, L. (2015). *The Impact of Academic and Teaching Self-Efficacy on Student Engagement and Academic Outcomes*, (All Graduate Theses and Dissertations). Utah State University, Utah.

Paris, S. & 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. & Givaudan, M. (2007). Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, Col. 41, Núm. 3, pp.295-304

- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Polanco, A. (2005). Motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Quintero, J. (2011). Teoría de las necesidades de Maslow. <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/figura-1.html>
- Quigley, A., Muijs, D. & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning*, Education Endowment Foundation: London.
- Real Academia Española (2020). Estudio. <https://dle.rae.es/esfuerzo>
- Real Academia Española (2020). Esfuerzo. <https://dle.rae.es/esfuerzo>
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias. *Cuestiones Fundamentales y Actuales Del Currículo y El Aprendizaje*, 4, 45. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_spa.pdf)

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. <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. & Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, 2018. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <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 . <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/476.pdf>

Schaufeli, W. B. & 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. & 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 Philosophy*. 82(4),169-221

Shunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Sexta Ed. México: Pearson.

Singh, S.& Singh, A. & Singh, K. (2011). Academic motivation among urban & rural students: A study on traditional vs open education system in India. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 12. 133-146.

Skinner, E. A.; Kinderman, T. A. & 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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028089>.

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

- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/483555396010>
- 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
- Suárez, P. (2011). *Población de estudio y muestra*. [http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia\\_Investigacion/Presentaciones/4\\_%20poblacion&muestra.pdf](http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia_Investigacion/Presentaciones/4_%20poblacion&muestra.pdf)
- Tam, J., Vera, G. & Oliveros, R. (2008). *Tipos, métodos y estrategias de investigación científica*. [http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj\\_modela\\_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf](http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf).
- Tapia, L. (2016). *Compromiso escolar*. <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. & Romero, I. (2015). *El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes : Medida de sus dimensiones* DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2016341119135>



- Toro, X., Sandoval, M., Trigger, J., Saracostti, M., Viveros, J., Riquelme, S., Lara, L., Navarro, J., Labrin, L. & Yáñez, M. (2016). *Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar. Una variable clave para predecir procesos de desescolarización*. [http://humanidades.ufro.cl/images/libros/ORG\\_Manual\\_de\\_intervenciones.pdf](http://humanidades.ufro.cl/images/libros/ORG_Manual_de_intervenciones.pdf)
- Torrano, F. & González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la organización. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-4. <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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesi>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literatura review*. [https://www.researchgate.net/publication/322342119\\_Student\\_Engagement\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review)
- Valdivieso, J. Carbonero, M. & 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. & Pelletier, L. (2008). *Reflections on self-determination theory*. <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. & Peck, S.(2013). *Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles*.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23066673>
- Weiss, C., Carolan, B. & 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>
- Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55/1, 1–9.  
[http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=3878&titulo](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3878&titulo)
- 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*. 10ma primera. Ed. México: Pearson.

- Yuni, J. & Urbajo, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.
- 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>
- Zamora Menéndez, Á., Gil Flores, J., & de Besa Gutiérrez, M. R. (2020). Learning approaches, time perspective and persistence in university students. *Education XX1*, 23(2), 17–39. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25552>
- 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. (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 performance* (p. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.

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. <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

**ANEXOS**

### Anexo 1. Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis y variables	Operacionalización de variables	
<b>Problema general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Hipótesis general</b>	<b>VARIABLE INDEPENDIENTE <i>Autoeficacia</i></b>	
¿ La autoeficacia percibida y la motivación de logro se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019?	Determinar la relación entre la autoeficacia percibida, la motivación de logro y el desempeño académico de los estudiantes de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.	La autoeficacia y la motivación de logro se relacionan significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de Farmacia y Bioquímica de la UNJBG..		<b>INDICADORES</b>
			Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Persistencia Esfuerzo</li> <li>▪ Persistencia</li> <li>▪ Autoconfianza</li> <li>▪ Recursos para vencer barreras</li> <li>▪ Capacidad para manejo de situaciones</li> <li>▪ Esgrime alternativas de solución</li> </ul>
			<b>VARIABLE INDEPENDIENTE: Motivación de logro</b>	
			<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
			1. Acciones orientadas al logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gusto por tareas</li> <li>▪ Equipos de trabajo</li> <li>▪ Persistencia</li> </ul>
			2. Pensamientos orientados al logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creencias de que es estudioso</li> <li>▪ Planea futuro</li> <li>▪ Esfuerzo en hacer tareas académicas</li> </ul>
			3. Aspiraciones orientadas al logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudia para obtener altas notas</li> <li>▪ Se preocupa por notas</li> <li>▪ Elige compañero para estudios</li> </ul>
			Variable dependiente: desempeño académico	
	<b>INDICADORES</b>			
Desempeño académico	Nota promedio			
<b>Método y diseño</b>	<b>Población y muestra</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Tratamiento de datos</b>	

<p><b>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION</b></p> <p>La investigación, tiene un encuadre cuantitativo y diseño no experimental. (Hernández, Fernández y Baptista,2007; Tam, Vera y Oliveros ,2008)</p> <p><b>ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL</b>  Ámbito: Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica UNJBG  Tiempo social: 2019</p>	<p><b>Población:</b> 173 estudiantes de</p> <p><b>Tamaño de muestra:</b> Muestra censal =173</p>	<p><b>Técnicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de la encuesta</li> <li>- Técnica análisis de contenido</li> </ul> <p><b>Instrumentos de recolección de datos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de motivación de logro</li> <li>- Escala de autoeficacia</li> <li>- Ficha de recolección de datos</li> </ul>	<p><b>Procesamiento:</b>  Se clasificarán y tabularán en la Hoja de Cálculo Excel y se analizarán los datos mediante el Programa Estadístico Excel versión 2016, en español  La información se presentará en tablas y figuras según el formato de la norma APA.  Análisis estadístico de los datos:  Se realizará en tres niveles: (a) Descriptivo, (b) Inferencial; y (c) Nivel multivariate, para establecer la asociación entre las dos variables independientes y la dependiente.</p> <p>Las pruebas estadísticas: (a) Prueba estadística de Kolmogorov Smirnov para establecer la normal dad de los datos: (b) Prueba de correlación lineal de Pearson y (c) Prueba de regresión lineal multivariada</p>
---	--	--	---

## Anexo 2. Cuestionarios

### CUESTIONARIOS

Estimado/a estudiante:

Los presentes instrumentos tienen como objetivo central valorar la percepción de cada uno de nosotros respecto a cómo percibimos nuestra motivación y autoeficacia académica . Forman parte de un estudio de investigación, cuyos resultados serán de ayuda para la tutoría y/o orientación académica universitaria. Su **participación es voluntaria y anónima**, le agradeceremos mucho participar en el presente estudio y responder todas las preguntas:

Muchas gracias

Edad ..... Género : Femenino ( ) Masculino ( )

Año : Primero ( ) Segundo ( ) Tercer ( ) Cuarto ( ) Quinto ( )

Estado civil : Soltero/a ( ) Casado/a ( ) Conviviente ( ) Separado/a

( )

Actualmente trabaja Si( ) No ( )

A continuación, se le presentará una serie de enunciados, para lo cual se le pide que conteste a cada uno de ellos, marcando con un aspa(X).

TOTALMENTE DE ACUERDO

(TD)



DE ACUERDO (DA)

INDECISO ( I )

DESACUERDO (DS)

TOTALMENTE DESACUERDO

(TDS)

Ejemplo:

N°	CONTENIDO	TD	DA	I	DS	TDS
1.	Me siento capaz de comunicarme con todos		x			

El ejemplo indica que usted está de acuerdo en sentirse capaz de comunicarse

con todos.

D1 Acciones

D2 Pensamientos

D3 Aspiraciones o deseos

A continuación, marque el casillero correspondiente:

N°	CONTENIDO	TD	DA	I	DS	TDS
1	Los estudios me permitirán mejorar mi situación	TD	DA	I	DS	TDS
2	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda para el futuro.	TD	DA	I	DS	TDS
3	Me gusta leer textos que amplíen los temas de las asignaturas.	TD	DA	I	DS	TDS

4	Me gusta participar activamente en las clases para ser reconocido por mis docentes y compañeros.	TD	DA	I	DS	TDS
5	Estudio para demostrar a los demás que puedo tener éxito.	TD	DA	I	DS	TDS
6	Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo primero.	TD	DA	I	DS	TDS
7	No sé bien porqué vengo a estudiar, sinceramente no me importa.	TD	DA	I	DS	TDS
8	Lo más importante para mí es mejorar mi promedio general y conseguir buenas calificaciones.	<b>TD</b>	<b>DA</b>	<b>I</b>	<b>DS</b>	<b>TDS</b>
9	Cuando inicio una tarea tengo miedo de equivocarme.	TD	DA	I	DS	TDS
10	<i>Prefiero que los contenidos de las asignaturas sean novedosos y despierten mi curiosidad.</i>	TD	DA	I	DS	TDS
11	Puedo lograr las mejores calificaciones en este ciclo y superar a mis compañeros.	TD	DA	I	DS	TDS
12	Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo.	TD	DA	I	DS	TDS
13	Estoy muy interesado en los contenidos de los cursos.	TD	DA	I	DS	TDS
14	Me disgusta tener que realizar trabajos difíciles porque podría equivocarme.	TD	DA	I	DS	TDS
15	Lo más satisfactorio para mí es tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible.	TD	DA	I	DS	TDS
16	Trato de relacionarme con los profesores para aclarar mis dudas sobre algún tema.	TD	DA	I	DS	TDS
17	Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación.	TD	DA	I	DS	TDS

18	Lo más importante de estudiar es aprobar el ciclo.	TD	DA	I	DS	TDS
19	Me gusta hablar con otros compañeros de cursos superiores sobre las asignaturas y	TD	DA	I	DS	TDS
20	Me siento inseguro antes de realizar procedimientos enseñados por los docentes.	TD	DA	I	DS	TDS
21	Aunque no me asignen tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.	TD	DA	I	DS	TDS
22	Tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo en la universidad.	TD	DA	I	DS	TDS
23	Estudiar es algo que siempre hago con gusto.	TD	DA	I	DS	TDS
24	Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.	TD	DA	I	DS	TDS
25	Yo estudio porque tengo que aprobar los cursos.	TD	DA	I	DS	TDS
26	Cuando estudio algo difícil, me cuesta mucho concentrarme y me desanimo.	TD	DA	I	DS	TDS
27	Por lo general, no me interesa lo que me enseñan, y ello hace que no estudie.	TD	DA	I	DS	TDS
28	Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.	TD	DA	I	DS	TDS
29	Estudiar me parece siempre muy aburrido.	TD	DA	I	DS	TDS
30	Quiero desempeñarme bien académicamente, porque es importante demostrar mi habilidad a mi	TD	DA	I	DS	TDS
31	Considerando la dificultad de los cursos, los docentes y mis habilidades tengo miedo de mi resultado final.	TD	DA	I	DS	TDS
32	La clases me cansan y me fatigan bastante.	TD	DA	I	DS	TDS
33	Me gustaría dejar de estudiar.	TD	DA	I	DS	TDS



## Cuestionario de Autoeficacia

		Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga				
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimiento inesperados				
5	Gracias a mis cualidades y recursos , puedo superar situaciones imprevistas				
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles				
7	Ante lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				

9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

## Anexo 4. Data

orden	mues	estrat	EDAD	SEXO	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14	m15	m16	m17	m18	m19	m20	m21	m22	m23	m24	m25	m26	m27	m28	m29	m30	m31	m32	m33
1	1	1	21	2	2	3	4	3	4	4	1	2	5	5	4	5	4	5	3	4	5	4	3	2	3	1	2	2	4	4	2	5	4	4	4	3	4
2	2	1	18	2	2	2	4	2	2	4	2	3	2	3	3	4	2	3	5	3	3	2	3	1	4	1	5	3	3	2	2	4	3	3	3	2	4
3	3	1	19	1	5	5	4	4	2	4	3	5	5	2	5	4	3	4	2	3	3	4	3	5	5	1	2	2	4	3	3	5	4	4	3	3	4
4	4	1	20	2	2	2	5	3	3	4	1	3	4	4	2	5	3	4	4	5	3	3	5	1	3	1	4	2	3	2	2	5	3	3	2	2	4
5	5	1	18	2	4	2	5	4	3	3	2	3	4	5	4	4	3	3	3	3	4	3	1	4	1	2	3	4	3	1	5	3	2	4	3	4	
6	6	1	19	1	2	2	4	4	4	5	3	3	2	5	4	5	3	3	3	5	4	3	4	1	4	2	5	4	2	4	3	4	2	2	3	2	4
7	7	1	18	1	3	4	1	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	1	4	1	2	3	4	4	2	5	4	3	4	3	5
8	8	1	21	2	3	2	4	3	3	5	1	3	2	3	2	4	3	2	4	3	2	2	2	4	3	1	4	2	2	3	2	5	2	1	2	3	3
9	9	1	21	2	2	2	3	3	2	4	2	2	3	3	4	5	4	3	3	3	5	5	3	4	5	1	5	1	2	3	2	4	2	2	3	2	5
10	10	1	19	2	2	3	4	2	1	3	1	2	3	1	1	4	1	1	1	1	2	2	2	3	5	1	1	1	1	1	2	4	1	2	2	2	2
11	11	1	23	1	5	3	5	5	4	4	3	3	4	5	4	4	4	3	2	3	3	4	2	2	3	4	5	4	5	2	3	2	4	4	3	4	4
12	12	1	22	2	2	3	4	3	3	5	3	3	2	3	3	5	3	2	5	3	2	3	3	1	3	1	5	2	3	2	4	4	3	3	2	3	4
13	13	1	19	1	4	5	3	3	5	4	1	2	5	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	5	3	1	5	2	3	3	2	5	2	4	2	4	4
14	14	1	26	1	4	5	4	4	4	2	2	4	5	5	4	2	5	4	3	2	4	5	3	2	3	4	2	4	4	5	1	2	5	5	4	4	1
15	15	1	23	2	3	3	3	5	3	5	1	2	3	4	2	5	2	4	4	5	3	3	2	1	3	1	5	2	2	3	4	5	1	3	3	3	3
16	16	1	18	1	4	4	5	4	4	5	2	5	3	5	5	5	5	3	4	5	5	4	3	4	4	4	2	4	4	4	1	1	4	4	4	4	5
17	17	1	21	2	2	2	3	1	1	1	4	2	2	2	2	5	2	1	5	5	2	5	3	3	5	1	1	1	1	1	2	4	3	1	1	1	5
18	18	1	22	1	2	2	3	1	1	3	4	2	2	3	2	5	2	1	5	5	2	2	2	3	5	2	1	1	1	1	2	5	3	1	1	1	4
19	19	1	22	1	3	3	5	3	2	4	3	4	2	2	2	4	2	4	3	2	4	4	1	5	4	5	5	3	4	3	1	5	3	4	4	4	5
20	20	1	21	1	2	2	4	2	4	4	1	4	3	2	3	5	4	4	4	3	3	3	2	2	3	4	4	4	3	3	1	5	2	3	3	3	3
21	21	1	22	2	4	4	4	2	4	5	2	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	1	5	4	4	2	5	3	4	1	5	3	4	4	3	4
22	22	1	19	1	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	4	3	2	5	1	5	2	3	3	1	3	1	3	3	2	4
23	23	1	21	2	4	5	4	5	4	2	5	4	5	5	4	1	5	4	2	2	4	5	4	2	4	5	2	2	4	5	1	5	5	5	5	3	5
24	24	1	22	1	2	2	3	2	2	5	1	2	2	2	3	4	3	5	4	5	2	5	2	4	4	1	5	2	2	3	3	5	2	3	3	2	2
25	25	1	19	1	4	5	3	4	4	3	1	5	5	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	1	4	1	5	2	3	3	2	4	3	3	3	3	4
26	26	1	22	1	4	4	5	4	3	4	3	2	4	2	2	3	2	4	5	3	3	4	3	1	3	2	5	3	3	3	2	4	3	3	4	3	4
27	27	1	21	1	1	2	2	1	1	4	3	1	2	3	1	5	1	2	5	5	1	1	5	4	1	2	4	1	1	2	3	3	3	1	1	1	4
28	28	1	20	1	3	4	4	4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	1	3	1	5	4	5	3	1	2	3	4	3	3	5
29	29	1	19	2	2	2	4	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	5	3	1	4	1	5	2	3	3	2	4	3	2	3	3	5
30	1	2	23	1	2	2	3	2	2	4	1	2	2	2	2	5	2	2	4	5	3	2	2	4	5	1	5	2	2	2	1	4	4	2	1	2	3
31	2	2	20	1	4	4	3	5	5	3	1	2	5	5	3	2	3	2	3	5	2	3	4	1	3	1	5	3	3	4	2	5	1	4	5	3	4
32	3	2	20	1	5	5	4	2	4	3	1	4	4	4	2	3	2	4	5	5	3	2	3	4	3	1	5	2	3	2	3	4	2	2	2	2	5
33	4	2	20	1	4	3	5	5	4	3	1	3	4	4	3	4	2	3	5	3	2	3	4	1	4	4	5	2	2	3	1	5	2	2	3	2	5
34	5	2	24	1	4	3	5	3	3	3	1	3	2	3	3	5	3	2	4	4	3	3	3	4	3	1	4	3	3	2	5	3	3	3	3	5	
35	6	2	20	1	2	3	5	3	2	5	2	4	2	3	2	4	3	2	3	5	2	5	3	4	3	1	3	5	1	2	1	5	3	1	3	3	3
36	7	2	19	2	2	2	4	3	2	4	1	2	2	2	2	5	2	2	5	3	3	2	2	1	5	1	5	2	4	2	3	4	2	2	3	4	5
37	8	2	18	2	4	5	5	5	4	4	1	4	5	5	4	2	5	4	4	2	4	5	4	1	4	1	5	3	4	3	2	5	3	3	3	4	4
38	9	2	18	2	2	2	4	2	2	5	1	2	2	2	1	5	2	2	5	5	2	2	2	4	3	2	4	3	3	2	2	4	3	2	2	2	3
39	10	2	18	1	4	4	4	4	2	4	1	4	2	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	1	4	4	2	3	3	4	1	2	5	4	3	4	4
40	11	2	20	2	3	2	5	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	2	1	3	1	5	3	3	2	2	5	1	3	3	3	5

41	12	2	19	1	1	2	3	2	1	5	1	2	1	2	2	3	2	2	4	5	1	1	5	4	1	1	1	1	2	2	2	4	3	1	1	3	5
42	13	2	19	1	4	5	4	4	3	4	2	4	5	3	2	5	3	2	3	2	4	3	4	2	4	5	3	4	4	4	1	5	2	5	4	4	5
43	14	2	43	2	3	4	4	4	3	5	2	4	4	4	3	4	4	4	3	4	2	4	4	2	3	4	2	4	1	5	1	4	4	4	4	4	
44	15	2	19	1	4	5	5	4	4	4	1	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	5	4	4	3	1	5	1	4	4	4	5
45	16	2	20	1	2	4	5	3	4	5	2	4	2	4	2	5	3	4	4	3	3	2	2	1	3	1	2	3	3	4	1	4	2	3	3	1	5
46	17	2	44	1	4	2	4	3	2	5	2	2	3	2	2	3	2	2	4	5	2	2	2	2	5	4	5	2	2	3	1	2	2	2	3	4	5
47	18	2	20	1	4	5	4	5	4	4	1	4	4	4	3	3	3	4	2	2	4	5	3	1	4	5	2	4	4	5	1	5	1	5	5	4	4
48	19	2	20	1	2	2	3	1	2	5	1	2	2	2	2	5	2	2	5	5	3	2	3	4	3	1	4	2	2	2	2	4	3	1	2	2	5
49	20	2	21	1	2	2	4	2	1	5	3	2	2	2	1	5	2	1	3	1	2	2	2	3	5	2	4	1	3	2	1	4	1	2	2	2	4
50	21	2	19	1	5	5	4	4	4	4	2	4	4	5	4	3	3	4	4	4	5	4	1	2	4	5	3	5	5	2	2	1	2	5	5	5	5
51	22	2	20	2	3	3	4	3	3	4	3	3	2	1	3	4	3	1	4	3	1	2	2	4	5	4	4	1	1	2	1	4	1	2	1	3	4
52	23	2	25	2	1	2	5	3	2	4	1	2	2	1	2	5	1	2	3	5	3	2	3	4	5	1	4	2	2	2	3	4	3	3	2	4	4
53	24	2	21	1	3	4	2	4	2	4	1	2	2	3	2	4	2	3	5	5	2	2	3	2	5	1	3	2	3	2	4	4	3	3	3	2	4
54	25	2	19	1	3	2	5	4	3	5	5	2	2	3	2	5	2	4	4	3	3	3	1	3	1	5	3	3	1	1	5	2	3	3	3	3	5
55	26	2	20	1	3	2	4	3	2	5	3	2	2	2	2	5	2	2	5	5	2	2	5	1	1	1	4	1	3	3	2	5	4	1	3	3	5
56	27	2	18	2	2	2	2	4	2	4	1	2	2	3	3	4	3	3	5	3	3	2	3	4	5	2	4	2	2	3	2	5	2	1	1	3	4
57	1	3	25	1	1	2	4	2	2	5	1	1	2	1	2	5	2	2	5	5	2	2	2	3	3	2	4	2	3	3	1	4	2	2	3	2	3
58	2	3	25	1	2	2	5	2	3	4	1	2	2	3	2	5	2	1	5	5	3	2	5	4	1	2	4	1	2	1	2	4	2	1	1	2	4
59	3	3	21	1	4	4	4	4	4	5	2	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	2	2	4	5	4	4	4	1	4	2	4	4	4	4
60	4	3	22	2	4	5	5	5	4	2	5	4	5	5	4	3	5	4	2	2	4	5	3	1	3	5	5	2	3	5	2	5	1	4	5	3	5
61	5	3	19	2	1	1	3	2	1	4	4	2	1	2	1	5	2	2	5	5	3	2	5	4	5	3	4	2	2	2	1	4	2	2	2	2	4
62	6	3	33	2	2	2	5	2	2	4	1	2	2	2	1	5	2	2	5	5	2	2	2	4	3	1	3	2	3	2	1	4	2	2	2	2	5
63	7	3	24	1	2	3	5	1	2	5	2	1	1	2	1	1	1	2	4	5	3	2	2	3	3	1	4	2	1	1	2	4	3	3	1	3	3
64	8	3	22	1	2	3	5	3	4	5	2	4	2	3	2	4	3	4	3	4	3	3	3	1	3	1	4	3	1	2	2	4	2	2	2	3	5
65	9	3	23	1	2	2	5	3	1	5	1	1	2	2	2	5	2	2	4	5	1	1	5	4	5	2	3	1	2	3	2	4	2	1	2	2	5
66	10	3	22	1	2	3	5	2	2	5	1	2	3	2	2	5	1	2	5	5	2	2	5	4	5	3	4	2	1	2	2	3	2	2	3	2	5
67	11	3	19	2	2	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	3	4	4	2	2	4	4	1	5	4	5	5	3	4	3	1	5	1	2	4	4	4
68	12	3	20	2	2	2	3	3	2	5	1	3	1	2	2	5	1	1	5	5	2	1	5	4	1	2	4	1	2	1	3	4	1	2	1	1	5
69	13	3	20	1	3	2	5	1	2	5	2	2	1	2	2	5	1	1	5	3	1	2	5	5	3	1	1	2	2	2	1	4	2	2	1	3	2
70	14	3	19	2	1	2	5	2	1	5	1	1	1	2	1	2	2	1	5	5	1	1	5	4	5	1	2	1	2	1	1	4	2	1	2	2	5
71	15	3	21	1	2	2	4	2	4	4	1	2	2	2	2	3	2	3	4	5	3	3	3	1	3	2	5	2	2	1	2	5	3	3	2	3	3
72	16	3	20	1	3	2	4	2	3	5	3	2	1	2	2	3	3	2	3	5	2	2	5	4	1	3	4	2	2	1	2	4	1	2	1	3	4
73	17	3	20	1	4	4	4	5	5	2	2	3	4	4	5	3	3	3	4	4	3	4	4	2	4	3	3	4	5	5	1	4	2	5	5	4	5
74	18	3	19	2	2	4	5	3	4	4	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	1	4	1	4	4	2	3	2	5	3	4	3	2	5
75	19	3	24	1	2	2	4	3	1	4	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2	4	2	3	3	2	4	2	1	3	3	5
76	1	4	28	2	4	3	4	4	3	5	1	4	5	5	4	2	5	5	4	3	5	5	4	2	5	2	4	4	2	3	1	5	3	1	3	4	5
77	2	4	26	1	2	2	5	3	4	4	2	4	4	2	3	5	2	2	5	5	4	4	5	2	4	2	2	3	4	3	1	5	2	4	4	3	5
78	3	4	22	1	2	4	5	3	3	5	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	1	4	2	5	4	4	4	2	4	4	4	5	4	5
79	4	4	40	1	3	3	5	3	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	1	3	2	4	2	2	4	2	4	2	4	5	5	5
80	5	4	23	1	3	2	5	5	5	5	1	2	5	5	5	2	2	4	4	3	4	3	1	4	2	5	2	4	4	1	4	2	3	5	3	5	
81	6	4	22	1	2	3	4	4	4	4	2	4	5	4	3	3	3	3	2	4	4	4	4	2	3	1	4	4	4	1	3	3	4	4	2	4	
82	7	4	21	1	5	5	5	3	3	5	1	3	3	4	4	5	4	3	4	4	4	4	5	5	3	1	5	5	3	3	1	5	3	4	3	4	5
83	8	4	21	1	3	3	5	4	3	3	2	4	3	5	5	2	4	5	3	2	3	5	2	2	4	2	4	5	5	5	1	5	3	5	4	4	5
84	9	4	22	2	3	2	5	2	4	5	1	2	3	2	2	5	3	3	4	3	2	1	3	1	3	1	5	5	3	3	2	5	3	2	2	2	5
85	10	4	23	2	2	2	4	2	3	5	2	2	3	2	2	5	2	4	4	5	3	4	5	4	1	1	4	2	1	1	2	5	2	1	1	3	5
86	11	4	22	1	2	2	5	2	2	5	2	2	1	2	1	3	1	1	4	5	2	3	2	3	1	1	4	1	1	2	2	3	2	1	1	2	5
87	12	4	22	2	4	3	5	3	3	5	1	3	2	4	3	5	3	2	4	5	3	2	2	2	5	1	4	2	2	2	2	4	3	3	2	2	5
88	13	4	23	1	2	3	5	1	2	5	1	2	2	3	1	5	1	1	3	1	1	4	5	4	5	2	4	2	1	2	2	4	2	2	2	2	5
89	14	4	21	2	2	4	5	4	4	4	1	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	5	4	2	2	2	5	5	3	4	2	5	2	4	4	4	5
90	15	4	25	2	2	2	3	2	2	4	3	3	3	2	2	5	1	1	5	5	2	3	2	3	5	1	4	3	2	1	2	4	4	1	2	3	5



91	16	4	22	1	4	3	5	3	5	3	2	5	3	5	4	4	5	3	2	4	3	4	3	1	4	3	5	4	3	4	2	4	2	5	4	4	4
92	17	4	22		1	2	5	1	3	4	1	2	3	1	2	2	2	1	4	5	2	2	2	1	5	1	5	1	1	2	2	5	3	1	1	3	5
93	1	5	22	1	2	4	4	4	2	4	1	2	3	3	5	5	4	3	4	5	3	3	2	1	3	2	4	3	3	3	2	4	1	2	3	4	5
94	2	5	23	2	3	5	5	5	4	5	1	5	4	5	4	4	3	3	4	3	3	2	3	5	4	1	5	2	5	2	1	4	1	4	4	4	5
95	3	5	30	2	4	4	4	4	4	5	1	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	3	1	2	2	1	4	4	5	4	1	5	1	3	3	4	5
96	4	5	24	1	5	2	5	5	4	4	1	4	2	2	5	5	5	5	5	2	3	5	2	1	3	2	4	3	4	3	2	5	2	3	4	3	5
97	5	5	24	1	4	4	5	5	5	5	1	5	5	3	3	4	3	3	4	4	4	4	5	1	1	2	5	1	3	3	2	5	2	1	3	3	5
98	6	5	22	2	5	2	5	4	4	4	2	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	2	4	1	4	5	2	4	2	4	2	5	4	5	5
99	7	5	25	2	5	3	5	4	2	5	1	2	2	2	2	5	3	4	3	5	4	5	1	1	4	2	4	4	5	4	1	4	1	4	4	5	5
100	8	5	23	1	4	4	4	2	4	5	1	4	5	2	2	4	4	2	2	2	5	2	1	5	2	1	3	2	5	5	2	5	1	2	4	4	5
101	9	5	22	1	3	3	5	3	3	4	1	3	3	3	3	4	3	3	4	3	2	3	3	1	5	1	5	1	3	3	1	5	1	3	3	3	5
102	10	5	25	2	2	2	5	3	4	4	1	2	4	4	2	5	3	4	4	2	4	5	2	1	5	1	4	2	3	3	2	4	1	2	3	3	5
103	11	5	22	1	2	2	5	4	5	5	1	5	2	3	3	4	5	4	4	4	3	2	4	2	3	2	2	4	2	4	1	5	2	5	4	5	5
104	12	5	22	1	5	5	4	5	2	4	1	3	3	2	2	5	5	2	5	3	5	5	4	1	3	2	5	3	3	3	1	5	1	2	3	3	5
105	13	5	26	1	3	2	5	3	4	5	1	4	2	2	2	4	2	2	5	5	2	2	2	3	1	1	5	1	1	1	2	4	1	1	2	3	5
106	14	5	24	2	3	3	5	3	4	4	1	4	4	2	2	4	2	3	5	5	3	3	3	4	3	2	4	3	3	2	2	5	1	3	2	3	5
107	15	5	22	1	4	3	4	4	3	4	1	5	3	5	4	4	2	2	4	5	2	5	1	2	3	2	4	3	3	4	2	4	1	4	5	3	5
108	16	5	26	1	2	2	5	2	2	5	2	4	2	4	3	5	2	3	5	3	3	3	4	1	5	2	4	3	2	3	2	5	1	2	3	4	4
109	17	5	22	2	4	4	2	4	5	5	1	4	2	4	5	3	4	4	3	4	2	4	1	4	5	2	4	2	4	5	1	5	2	2	5	5	5
110	18	5	22	2	5	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5	2	5	4	3	2	4	5	1	5	4	2	2	5	4	5	1	5	3	5	5	5	5
111	19	5	24	1	4	3	5	4	5	5	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	3	1	5	5	5	4	2	4	2	4	5	4	5
112	20	5	22	1	4	4	5	5	2	5	1	5	5	4	3	4	2	2	5	2	5	5	4	4	4	2	4	5	5	4	1	4	1	4	4	4	5
113	21	5	22	1	4	2	5	2	2	5	1	2	4	5	2	4	4	2	4	3	2	5	2	1	5	2	4	2	2	2	2	4	1	2	2	3	5
114	22	5	23	2	2	2	5	3	2	5	3	4	4	4	3	4	3	2	5	2	2	2	1	5	2	2	4	5	3	4	1	5	1	4	4	4	5
115	23	5	23	1	2	4	4	3	4	4	1	3	5	3	5	5	3	5	4	2	2	4	4	4	4	2	4	4	5	4	1	5	1	4	4	4	5
116	24	5	23	1	3	2	5	5	3	4	1	4	5	4	5	4	4	4	4	2	4	5	3	1	3	2	5	4	3	3	2	4	1	2	2	4	5
117	25	5	22	1	4	4	4	4	5	3	1	5	5	5	4	5	4	5	4	4	2	4	1	2	3	1	5	3	3	5	2	4	1	3	5	4	5
118	26	5	21	2	2	4	5	3	3	5	1	4	2	4	4	3	2	2	5	5	1	1	2	4	4	1	4	2	3	4	1	4	1	3	3	4	5
119	27	5	29	1	4	2	4	2	2	5	1	5	2	2	5	5	5	4	5	5	2	2	2	4	5	1	4	5	4	5	2	4	1	2	3	4	5

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	DA
3	2	3	2	2	3	4	3	3	4	13,5
3	2	2	3	4	3	4	3	2	2	12,75
2	2	3	3	2	4	3	3	3	4	13,71
2	3	3	2	3	2	3	3	3	4	12,57
3	4	3	2	1	4	2	3	2	1	13,28
3	1	2	1	4	2	3	3	3	4	13
4	3	2	4	4	3	2	1	3	3	13,33
4	3	4	4	3	1	3	3	2	4	12,42
3	3	3	3	3	3	4	1	3	3	12,5
2	2	3	2	2	2	4	3	2	3	9,33
3	3	3	2	4	3	3	2	3	3	13,85
3	3	2	2	2	2	4	3	3	3	12,14
1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	13,57
4	4	4	3	2	3	3	4	3	1	14,85
2	2	2	2	2	2	4	3	2	3	12,66
4	4	3	2	3	3	4	3	1	4	13,83
3	4	4	4	2	3	4	2	2	3	14
1	1	2	2	3	3	4	3	3	3	7,5
2	2	2	3	2	4	3	3	3	4	13,57
3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	13
3	3	3	4	3	4	4	4	2	3	14,42
3	3	2	3	2	2	4	3	3	4	13,14
4	4	3	4	4	3	2	2	1	2	14,66
3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	12,42
2	3	2	2	2	2	3	3	2	4	13,5
3	3	2	2	4	2	4	3	3	1	13,14
2	2	2	2	2	2	4	3	1	4	7,42
3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	13,28
4	4	3	2	2	2	4	2	3	3	13,14
2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	11,8
3	3	2	3	2	2	4	3	3	4	13,6
2	3	3	2	3	2	4	4	3	3	12,6
2	3	3	2	2	3	4	3	2	4	13
3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	13,2
4	3	3	2	4	2	3	3	3	3	13
2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	12,25
3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	13,4
2	2	2	3	2	2	4	3	3	3	11,33
4	3	3	3	2	3	4	3	2	3	14
2	3	2	2	3	2	4	2	2	3	13,2
3	2	3	2	2	2	4	3	3	3	13,6
3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	13,4
4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	13,4
2	3	4	2	3	2	3	4	2	4	13,8
3	3	3	2	3	2	4	2	2	4	13,2
3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	12,6
2	3	3	2	4	2	3	3	2	3	14
3	2	2	2	2	2	4	3	2	4	10,75
2	2	2	2	3	1	4	3	3	3	10,66

2	4	3	4	3	3	2	4	3	1	15
2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	11,4
3	3	3	2	4	2	4	3	2	2	11
2	3	3	2	2	3	3	3	3	4	12,5
2	3	2	2	4	1	3	3	3	4	12,6
2	3	3	2	2	2	4	3	3	4	11,4
3	4	3	3	3	2	3	2	2	4	12,4
3	3	3	3	2	3	4	3	3	2	11
2	3	2	2	4	4	4	3	2	2	10,4
3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	14
3	3	4	3	4	3	2	3	4	1	14,6
2	2	2	2	3	3	2	3	3	4	9,4
2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	11,6
2	3	2	2	2	2	4	3	3	4	11,2
4	4	4	4	4	2	2	4	3	3	14,6
2	3	2	2	4	2	4	3	3	2	8
2	3	3	3	2	1	1	3	3	2	11,6
4	4	2	2	4	2	3	3	3	4	13,8
3	4	3	2	2	1	3	3	3	4	9,6
1	2	3	2	3	2	4	3	3	2	10,6
2	2	2	2	2	1	4	3	2	4	8,8
4	4	2	3	2	2	4	3	3	3	12,4
2	3	2	3	4	2	4	3	3	3	9,4
4	4	4	4	4	2	3	4	4	1	14,6
3	3	3	3	1	2	3	3	3	2	13,2
3	2	2	2	1	2	4	3	2	4	11,6
4	3	2	1	2	2	2	3	3	4	14
2	3	2	1	4	2	4	3	2	2	12,66
3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	13,5
4	3	3	1	4	2	2	4	3	3	13
2	4	3	1	2	3	3	3	3	4	13,83
2	3	3	2	3	3	3	3	4	3	14,16
4	3	2	1	4	3	3	3	3	4	14,33
3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	14,5
3	4	3	2	3	3	4	3	3	3	12,5
1	1	2	2	4	2	3	3	3	4	11
2	3	3	1	3	2	4	3	1	2	6,33
2	2	2	1	3	1	3	3	3	4	12
3	3	2	1	3	2	4	4	3	2	8,4
4	4	3	2	3	2	4	2	3	2	13,2
2	3	2	2	2	2	4	4	3	4	10,4
2	4	4	1	2	3	2	3	3	3	13,33
2	2	3	2	3	2	1	4	3	4	11,5
2	2	2	1	3	3	3	3	4	4	12,6
3	2	2	2	4	4	3	4	4	3	14
3	2	3	1	4	1	3	4	4	3	13,33

4	3	4	1	3	3	4	3	3	3	14,25
2	3	3	2	3	3	4	4	3	3	13,25
3	4	3	2	4	2	3	4	3	3	14
3	2	3	1	4	2	4	4	4	4	14
4	3	3	1	4	4	4	4	4	3	14,33
2	3	2	1	2	2	4	3	4	4	12,75
3	2	3	1	2	1	4	3	3	4	13
3	4	4	1	4	4	2	4	3	3	14,33
2	3	2	2	4	2	4	3	4	2	13,66
2	4	4	1	4	3	4	4	4	4	11,42
2	3	3	2	3	3	4	4	4	4	12,57
4	3	4	1	2	2	3	3	3	4	13,66
3	3	3	2	4	3	4	3	4	4	13
2	3	4	1	3	4	2	4	3	3	14,16
4	4	4	1	4	4	2	4	4	3	15
4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	13,4
3	4	2	1	3	3	3	3	4	3	14
4	2	3	2	4	2	2	4	4	3	14
2	4	4	2	4	3	4	3	4	3	13,25
2	3	3	2	4	3	3	4	4	4	13,83
2	2	3	1	3	2	3	4	3	4	13,66
3	3	3	2	4	2	4	4	4	4	13,42
2	3	3	2	4	2	4	3	4	2	13
3	3	2	2	2	2	4	4	4	4	13

**Anexo 4 .Declaración voluntaria de consentimiento informado****CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Yo, .....con N° de DNI: \_\_\_\_\_ acepto autorizar la participación voluntariamente en la investigación AUTOEFICACIA PERCIBIDA, MOTIVACIÓN DE LOGRO Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2019. He sido informado sobre la naturaleza y los propósitos de la investigación y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Nombre: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Fecha:

**Declaración de la investigadora responsable del proyecto quien realizó la explicación del consentimiento informado:**

“Declaro que he explicado a cada participante el propósito del estudio, los beneficios de los resultados que se obtendrán, de la libertad de participar, de retirarse en cualquier momento y de la confidencialidad respecto al autor de la información. Asimismo, he entregado una copia de esta hoja de información y consentimiento informado completamente llenada y firmada por el/la participante”.