



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE HUMANIDADES

Carrera de Psicología

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y MOTIVACIÓN DE
LOGRO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE
LIMA METROPOLITANA**

**Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de
Bachiller en Psicología**

**RELINDA FLORES GAMBOA
KARINA CHOQUECOTA QUINTA**

**Asesor:
Dr. Edwin Salustio Salas Blas**

**Lima – Perú
2019**

Resumen

La presente investigación se propone relacionar autoeficacia y motivación de logro desde una perspectiva atribucional en dos grupos de estudiantes universitarios; uno que se encuentran cursando los primeros y últimos ciclos de estudios en una universidad de Lima Metropolitana. La muestra está conformada por 144 estudiantes, 69 cursan los primeros ciclos y 75 los últimos ciclos académicos. Los instrumentos que se emplearon fueron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) de Morales–Bueno y Gómez-Nocetti (2009) y la escala de Autoeficacia Académica (EAPESA) de Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2015), los resultados que se obtuvieron refieren que existe correlación positiva baja ($r_s=0,313$) y significativa entre las variables del estudio, no se encontró diferencia significativa al comparar motivación de logro y autoeficacia sobre la base con las variables sociodemográficas sexo y nivel de ciclo académico, hecho que podría atribuirse a que la muestra es pequeña.

Palabras clave: Autoeficacia académica, motivación de logro, perspectiva atribucional, estudiantes universitarios que cursan los primeros y últimos ciclos.

Abstract

This research aims to relate self-efficacy and motivation for achievement from an attributional perspective in two groups of university students; one who are studying the first and last cycles of studies at a university in Metropolitan Lima. The sample is made up of 144 students, 69 attend the first cycles and 75 the last academic cycles. The instruments that were used were the Morales-Bueno and Gómez-Nocetti Achievement Motivation Attribution Scale (EAML-M) (2009) and the Academic Self-Efficiency Scale (EAPESA) of Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos and Ramírez (2015), the results obtained indicate that there is a low positive correlation ($r_s = 0.313$) and significant between the study variables, no significant difference was found when comparing achievement motivation and self-efficacy based on the sociodemographic variables sex and cycle level academic, a fact that could be attributed to the fact that the sample is small.

Keywords: Academic self-efficacy, motivation of achievement, attributional perspective, university students attending the first and last cycles.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
-------------------	---

Autoeficacia Académica	10
Motivación de logro	11
Atribuciones a la motivación de logro	13
Antecedentes	17
Objetivo general	21
Hipótesis general	22
Hipótesis secundarias	22
Método	23
Tipo y diseño de investigación	23
Participantes	23
Instrumentos	24
Procedimiento	25
Plan de análisis	26
Análisis psicométrico	27
Análisis descriptivo	28
Análisis inferencial	29
Discusión	31
Conclusiones	33
Referencias	35
ANEXO	43

Dedicatoria

A nuestras familias, por
acompañarnos a lo largo de nuestra
carrera universitaria.

Introducción

De acuerdo con Guzmán (2011) el cambio del colegio a la universidad significa para el estudiante asumir distintas responsabilidades y adaptarse a nuevos escenarios: nuevos modelos pedagógicos, sistemas de evaluación, horarios, autonomía para manejar su asistencia, trabajos, participación, etc. Este paso es trascendental en el ritmo de vida de los estudiantes, ya que implica asumir mayores responsabilidades, compromisos en el mundo académico y social al cual el estudiante no estuvo acostumbrado durante su época del colegio. Como mencionan Falcó de Jouas y Aiello (2000), ingresar a la universidad es como ingresar al mundo adulto, a ejercer un rol ocupacional distinto con mayores exigencias.

Extremera y Fernández (2014) señalan que el establecimiento de nuevas redes de contacto o vínculos afectivos es un factor importante en el proceso de adaptación en el ámbito académico. Porque, la mayoría que ingresa a la universidad aún son adolescentes y son vulnerables ante cualquier cambio brusco al cual se exponen; el cambio en el ritmo de sus vidas, en el círculo de amigos y las nuevas demandas académicas afectan emocionalmente a los alumnos iniciales universitarios. Por ello, es importante que se establezcan relaciones interpersonales favorables en su nuevo ambiente para que así el nuevo integrante de la universidad se sienta cómodo y aceptado dentro del entorno en que se encuentra. Sin embargo, cuando no se logra este lazo emocional-académico de adaptación sobreviene en frustración y esa situación impacta de manera negativa en su carrera universitaria. Algunos se retrasan en sus estudios, tienen problemas de rendimiento y otros optan por abandonar sus estudios, además de otros factores internos y/o externos que podrían afectar al desempeño del estudiante (Mora, 2015).

Tourón (como se citó en Mora, 2015) señala que se podría describir al rendimiento académico como el resultado de lo aprendido durante las clases ofrecidas por el docente y del esfuerzo del propio estudiante de manera autónoma, propone que existen dos factores que influyen en el rendimiento académico en la etapa universitaria del alumno. El primero es la característica personal del individuo (interno) como rendimiento académico previo, variables aptitudinales inteligencia y razonamiento, variables de personalidad, intereses profesionales, el auto concepto personal, la motivación, entre otros. Mientras que el segundo, consiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que interviene la calidad de la enseñanza de los docentes, el sistema didáctico empleado, las características de la institución, infraestructura y entre otros factores externos.

Según Montero, Villalobos y Valverde (2007) los factores que pueden influir en el rendimiento académico son por un lado, aspectos institucionales como las características estructurales y funcionales que ofrece cada centro de estudio, tales como el horario, la cantidad del grupo de estudiantes, el ambiente, etc.; por otro lado, el factor pedagógico corresponde a la función que desempeña el docente frente a los estudiantes, como la capacidad de comunicarse, o de interactuar y la actitud que presenta frente a ellos; asimismo, dentro del factor psicosocial se toma en cuenta los rasgos de personalidad, como la motivación, ansiedad, la autoestima y percepción que presenta cada estudiante del ambiente académico en el que se encuentra. El último factor es el sociodemográfico donde se consideran las principales variables clasificatorias como el sexo, el nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio donde terminó la educación secundaria y el nivel educativo de los padres de familia.

Los factores internos propios o inherentes del alumno, como la autoeficacia y la motivación de logro son muy importantes para alcanzar sus objetivos. La autoeficacia percibida es importante para que el alumno tenga un desempeño óptimo en sus labores académicas, ya que como sostiene Bandura, se refiere a “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, como se citó en Terry, 2008, p. 13). Entonces, se entiende por autoeficacia a la percepción, el conocimiento o la confianza que tiene el sujeto de sus habilidades y capacidades para realizar cualquier actividad o tarea. De acuerdo con Bandura (1999) la autoeficacia es el esfuerzo que realizan los individuos para alcanzar y mantener el control sobre lo que sucede en sus actividades diarias, ello hace que se sientan con mayor capacidad para realizar lo que planean o desean alcanzar en el futuro.

Asimismo, Bandura (1997) señala que la motivación de logro es aquella que “empuja y dirige la consecución exitosa de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente” (p. 39), el cual da a entender que el estudiante lucha por obtener el éxito y en consecuencia evita el fracaso. En los estudios realizados acerca de la relación entre motivación de logro y la autoeficacia se obtuvieron resultados que muestran que ambos factores se relacionan de manera positiva, tal como menciona Terry (2008) las personas que poseen un alto sentido de autoeficacia incrementarán su actividad socio cognitivo, el cual le ayudará afrontar y resolver las situaciones y actividades complejas, sintiéndose comprometidos, mostrando un alto interés y esfuerzo en la ejecución de la tarea para después obtener resultados positivos y satisfactorios de acuerdo a sus intereses. Por ende, la autoeficacia contribuye a un incremento de la motivación de logro y por consecuencia influye de manera positiva en lo que el individuo piense, siente y hace.

Por otro lado, Navarro, Redondo, Contreras, Romero y D'Andreis, (2017) sostienen que la autoeficacia es una característica personal que puede cambiar de acuerdo con el ambiente en el que se desarrolla el individuo, las experiencias vividas y sus metas trazadas. Por lo tanto, esta variable es muy susceptible de ser afectada por otros factores como la motivación, el aprendizaje, entre otros.

Por lo anterior, el desarrollo del presente estudio es importante debido a que su principal objetivo es analizar la relación de la autoeficacia y la motivación de logro de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, para que así posteriormente se pueda mejorar el acompañamiento brindado a esta población por parte de las instituciones educativas para el beneficio de los estudiantes.

Por lo planteado, se formula la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y la motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

En la actualidad, se cuenta con una gran variedad de investigaciones que abordan la relación entre motivación y autoeficacia (Colmenares & Delgado, 2008; Extremera & Fernández, 2014; Hernández, 2017; Mas & Medinas, 2007; Mora, 2015; Navarro et al., 2017; Thornberry, 2003), pero se cuenta con pocos estudios que abordan esta relación diferenciando el nivel de ciclos alcanzados. Por ello, esta investigación se justifica al tener como finalidad analizar la relación que existe entre las dos variables de autoeficacia académica y motivación de logro con muestra de estudiantes universitarios que se encuentran cursando el periodo académico actual.

Es relevante conocer los factores psicológicos como autoeficacia académica y motivación de logro desde la perspectiva atribucional, ya que pueden influir en el rendimiento

académico del estudiante, para que la información que se obtenga de esta investigación se pueda emplear para tomar medidas de prevención y de tal forma evitar que los alumnos desaprobren los cursos o el periodo académico.

Por ello, los resultados que se obtengan del presente estudio puedan ser empleadas como base para las posteriores investigaciones que deseen realizar en este contexto y con una muestra que presenten las mismas características, para así poder conocer los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios, para luego desarrollar estrategias que mejoren la calidad de aprendizaje de los educandos, además de encontrar nuevas y mejoradas maneras de motivar a los estudiantes para conseguir mayor aprendizaje y desempeño académico.

Autoeficacia académica

De acuerdo con Bandura (1999) la autoeficacia es la creencia, la confianza y percepción que tiene una persona de sí mismo con respecto a sus capacidades y habilidades para realizar alguna actividad y lograr algún objetivo de su interés. Es aquella en el cual las personas se esfuerzan por tener el control de lo que sucede en sus actividades diarias y de esa forma se sienten y tienen la capacidad de actuar para hacer realidad sus deseos y sus planes del futuro.

La autoeficacia académica también incluye las consideraciones que tienen las personas sobre su rendimiento y el nivel que tienen en alguna tarea y se encuentra asociado a la competitividad del sujeto con el resto de las personas. Bandura (1999) señala que la autoeficacia académica refiere a las consideraciones que tienen los alumnos con relación a su desempeño en actividades académicas propios del currículo de la institución al cual

pertenecen, por ende, favorecen en el aprendizaje del alumno. Prat-Sala y Redford (2010) mencionan que los alumnos que tienen alta autoeficacia académica la mantienen estable pese a que vivencian experiencias de fracaso en sus actividades académicas.

Terry (2008) señala que existen investigaciones en las que se hallaron que el desempeño académico está influenciado por la autoeficacia académica. Chan (2006) sostiene que los alumnos que tienen una percepción de alta eficacia poseen creencias optimistas que les podría ayudar a modificar sus actitudes personales. Este tipo de creencia favorece la perseverancia en busca de sus metas, aunque se presenten dificultades o desmotivaciones. Por otro lado, Greshman, Evans y Elliot (2001) señalan que los alumnos que presentan un resultado promedio en su desempeño académico presentan una autoeficacia académica y social menor que los alumnos que presentan desempeño académico alto y que su motivación de logro no se encuentra bien encaminado a sus metas debido que existen factores tanto internos como externos que no están favoreciendo a mantener o mejorar su deseo de alcanzar sus metas.

Motivación de logro

Murray, es uno de los primeros teóricos en proponer el concepto de motivación de logro (Terry, 2008), la motivación de logro integra al esfuerzo y desempeño que una persona tiene para obtener el éxito que desea alcanzar, por lo cual los estudiantes se establecen altos estándares académicos y buscan obtener técnicas de aprendizaje más profundas y se esfuerzan por obtener el mejor puesto en sus competencias académicas, que se encuentran vinculadas con adquirir mejores habilidades intelectuales y aprendizajes.

Por lo cual, Murray (como se citó en Thornberry, 2003) en los estudios que realizó, halló que las personas que presentaban alta motivación de logro eran personas más

perseverantes, se proponían metas más distantes y luchaban por alcanzarlos, contaban con el entusiasmo por superarse y disfrutaban de las actividades o situaciones que presentaban competencia. A lo largo del tiempo, se han desarrollado teorías acerca de la motivación que han proporcionado una serie de enfoques conceptuales, pero la definición base es que la motivación de logro es la tendencia que tiene el sujeto por obtener el éxito, en el que a su vez se evalúa el desempeño que se mide de acuerdo con los estándares de excelencia que impone la sociedad. Esto puede variar de acuerdo con el contexto en el cual se encuentra la persona, por ejemplo, si se encuentra en el ámbito académico el estándar de excelencia será obtener el máximo puntaje en una evaluación y si está en una competencia de atletismo ser el primero en llegar a la meta.

En la investigación realizada por Cervantes et al., (2016) señalan que la autoeficacia académica y la motivación de logro se relacionan con el éxito académico, por ende, son características de los alumnos con alto desempeño académico. Por lo tanto, en el ámbito académico para medir el nivel del rendimiento de los estudiantes se basan en el resultado de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes dentro de las aulas y dependiendo a la nota que obtienen se puede medir su éxito o fracaso del alumno. Asimismo, Colmenares y Delgado (2008) señalan que el rendimiento académico es una percepción objetiva que se puede medir y que se obtiene de las notas de las evaluaciones que se aplican a los estudiantes, esta definición es bastante cuestionada debido que en otros lugares se considera que una nota no lo es todo y que ella no debería calificarse como éxito o fracaso, ya que hay otros factores que se deben incluir en el proceso de evaluación, por ello, proponen evaluar a las diferentes habilidades que tiene el alumno, por ejemplo exponer a los estudiantes a situaciones o problemáticas reales y observar cómo se desenvuelve en ese ambiente y cómo construye o

logra dar solución a ese conflicto. Después de observar ello reforzar esas habilidades que poseen ya que podrían resultar de utilidad en su vida diaria.

Atribuciones a la motivación de logro

La motivación en general, se clasifica en dos: motivación intrínseca y motivación extrínseca, entendiendo que la motivación intrínseca es una fuerza de voluntad que surge desde el interior de la persona sin esperar una recompensa explícita, implica a lo cognitivo y emocional, por ejemplo en el caso de los estudiantes sería las notas obtenidas; el individuo realiza la acción por el solo hecho de obtener placer o la sensación de satisfacción en la realización de la actividad o tarea de su interés. Mientras que la motivación extrínseca se vincula con los incentivos, por ejemplo, cuando un individuo realiza alguna tarea esperando un premio o recompensa de factores externos, por ejemplo cuando los estudiantes asisten a clase o realizan la tarea solo porque sus padres les van a comprar algún premio y por ende deben obtener una buena nota, por lo tanto, la fuerza que los impulsa a obtener una buena calificación son factores externos por lo que se puede sostener que una motivación extrínseca no da buenos resultados a largo plazo (Rinaudo & Donolo, 2003).

Dentro de las teorías cognitivas de la motivación, se encuentra la teoría de las atribuciones, la cual está vinculada con la capacidad racional que tiene el hombre. Por lo tanto, el hombre tiene la capacidad de tomar decisiones adecuadas para su porvenir, y ello conlleva a que el individuo busca entenderse a sí mismo y también busca comprender lo que sucede a su alrededor, para así conocer las posibles causas de su éxito o fracaso que obtiene como resultado de las actividades que realiza (Herrera & Matos, 2009). Por otro lado, Weiner (1986) propuso una teoría con perspectiva atribucional de motivación de logro, en el cual menciona que los sujetos realizan una atribución causal acerca de los resultados que obtiene al

finalizar su tarea, puesto que el individuo inicia una atribución causal cuando éste interpreta el resultado. Si logró alcanzar su meta propuesta lo considera como de éxito y, si no, lo denomina fracaso; estos resultados se encuentran vinculados con los sentimientos ya sean positivos o negativos y, entonces, el individuo busca entender la causa que le conllevó a obtener ese resultado. Estas atribuciones se dan de acuerdo con las experiencias vivenciadas, sesgos personales, entre otros factores propios de cada individuo.

La teoría de las atribuciones consta de tres aspectos: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. Las atribuciones causales son favorables para la motivación de logro si las atribuciones causales son de carácter interno (se asigna a sí mismo la responsabilidad de haber obtenido el fracaso o éxito), de carácter inestable (aquello que causó el éxito o fracaso es posible de ser modificado) y de carácter controlable (atribuciones que el individuo pueda controlar por sí mismo). Manassero y Vásquez (1998) señalan que esto se da dependiendo de cómo el alumno atribuye los resultados que obtiene de sus actividades y ello interfiere en sus aprendizajes posteriores, por ejemplo si el alumno atribuye el resultado de sus tareas a la suerte, este no se esforzará por aprender, por practicar, ya que él cree que el resultado de sus trabajos escapa de sus responsabilidades y el principal responsable es la suerte y por ende es bastante probable que el alumno presente un rendimiento bajo o de riesgo. Mientras que la atribución al esfuerzo facilita el aprendizaje, porque se caracteriza por ser interna, inestable y controlable.

De acuerdo con Manassero y Vásquez (1998, 1997), Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) y Weiner (1986), se puede afirmar que las atribuciones que contribuyen de modo positivo al aprendizaje, se relacionan con la motivación intrínseca del estudiante, puesto que al realizar una actividad académica el individuo asumirá con mayor responsabilidad y con

mayor compromiso hasta terminar con éxito dicha actividad y por ende esto se relaciona de manera directa y positiva en su desempeño académico del estudiante. En consecuencia, los alumnos que presentan alta motivación intrínseca suelen emplear estrategias de estudio mucho más elaboradas y profundas, para así aprender con mayor facilidad y aprobar de manera exitosa todas sus materias de su centro de estudios.

La *Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vasquez* adaptado a Perú por Morales-Bueno y Gomez-Nocetti (2009), plantea que la motivación de logro está conformada por seis dimensiones: a) Interés y esfuerzo: Estimación del alumno acerca de la inclinación y esfuerzo propio hacia el estudio y como resultado obtener un desempeño óptimo. b) Interacción con profesor: Apreciación del alumno con respecto a la persuasión de la interacción con el docente acerca de su desempeño académico. c) Tarea/capacidad: Percepción del alumno del grado de dificultad de las tareas o trabajos académicos, así mismo de la capacidad que posee para desarrollar dicha asignatura. d) Examen: Apreciación del alumno sobre el influjo de las evaluaciones acerca de la nota obtenida. e) Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje y f) Interacción con pares: Apreciación del estudiante sobre el influjo de su interacción con sus pares acerca de su desempeño académico, el cual consiste en la influencia para la interacción colaborativa (trabajo en equipo) y mejora de sus habilidades para aprender cierta asignatura.

De acuerdo con el modelo desarrollado por Weiner (1986) una secuencia motivacional empieza cuando una persona recibe el resultado de alguna tarea que haya realizado, este resultado puede ser positivo, de éxito (alcanzó la meta satisfactoriamente) o podría ser negativo, de fracaso (cuando no alcanza el objetivo). A raíz de ello, en el sujeto se generan sentimientos de felicidad/satisfacción o tristeza/ frustración dependiendo del resultado

obtenido. A estas emociones se les denominó emociones independientes de la atribución y consecuente a ello se pone en marcha la búsqueda de la causalidad para así poder determinar cuál ha sido la causa de haber obtenido dicho resultado. En este proceso pueden influir diversos antecedentes como la historia personal del sujeto, sus experiencias previas de logro, las normas que le impone la sociedad, sesgos perceptivos y de interpretación de lo ocurrido, entre otros. Todos estos factores ayudan a que el sujeto llegue a una conclusión de causalidad, por ejemplo, atribuye su éxito en algún examen a su esfuerzo de haber estudiado por horas o también puede ser que atribuya su fracaso académico a la falta de empeño y esfuerzo o a la calificación del docente.

Asimismo, Weiner (1986) señala que las dimensiones causales se asocian con consecuencias psicológicas de la atribución como con las expectativas y las emociones dependientes de las atribuciones, por ejemplo, la causalidad puede relacionarse con el sentimiento del ego, autoestima, orgullo y esto puede influir en las expectativas del logro que tiene el sujeto, generando sentimientos de esperanza o desesperanza de acuerdo con el resultado obtenido. En conclusión, las características de la atribución causal y las consecuencias psicológicas que experimenta el sujeto influyen en el estado motivacional y esto hace que se pueda determinar y predecir la conducta futura del sujeto (Weiner & Graham, 1989).

Por otro lado, Hernando (2017), señala que las mujeres tienden a considerarse más autoeficaces en cursos relacionados a comunicación, mientras que los hombres en matemática, computo-tecnología y ciencias. Asimismo, se sabe que el hemisferio izquierdo es predominante en las mujeres por lo que les brinda más facilidad para expresarse (Conde, 2009). Además, en relación al género y la motivación de logro académico, las metas que se

plantean los estudiantes son diferentes en función del género, ya que las mujeres enfatizan su esfuerzo en cuanto a su rendimiento académico, en cambio los varones lo atribuyen a sus habilidades y a veces a la suerte (Cerezo, 2004). Por lo cual, no necesariamente se logra medir la motivación de logro en función al género ya que las metas son distintas (Yactayo, 2010).

De acuerdo con los resultados de los estudios realizados por Chan (2006) la autoeficacia académica influye en el desempeño de los estudiantes, puesto que los alumnos que presentan una percepción positiva de sus habilidades tienen creencias optimistas y de acuerdo con ello se esfuerzan para lograr sus objetivos sin importar las dificultades que se les puede presentar y sin dañar la motivación que tienen para lograr el éxito que desean alcanzar ya sea a corto o a largo plazo en sus planes. Mientras que en los alumnos que presentan baja autoeficacia sucede lo contrario ya que sus creencias son pesimistas y ante cualquier situación dificultosa sienten que no pueden hacer frente a ello y se dejan derrotar realizando poco o nada de esfuerzo para superar ello, debido que presentan baja motivación por alcanzar el éxito Greshman, et al., (2001).

A continuación, se presentan los estudios previos desarrollados sobre las variables de investigación.

Antecedentes

Cervantes et al., (2016) realizaron un estudio comparativo de la autoeficacia entre estudiantes universitarios que presentan alto desempeño académico y el otro grupo conformada por alumnos que presentan bajo desempeño académico, trabajaron con una muestra de 594 estudiantes de los cuales se conformó un subgrupo conformada por 60 alumnos que presentan alto desempeño académico y el segundo grupo también conformada

por 60 alumnos que presentaban bajo desempeño académico. El instrumento que se ha empleado es la Escala de Autoeficacia en conductas académicas de Blanco et al., (2014) que consta de 16 ítems con respuestas tipo Likert. Los resultados que se obtuvieron refieren que la autoeficacia académica en el factor atención y excelencia se relacionan de manera positiva con el desempeño académico que presentan los alumnos de alto desempeño académico.

Terry (2008) realizó una investigación de los hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios con y sin riesgo académico de una universidad, con el propósito de determinar la relación que tiene estas dos variables. La muestra estuvo compuesta por 135 alumnos pertenecientes a una universidad privada de Lima, de los cuales el primer grupo de 68 alumnos presentaban riesgo académico mientras que el segundo grupo conformado por 67 alumnos presentaban un rendimiento académico de nivel normal. Para medir los hábitos de estudio se ha empleado el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar y para medir la autoeficacia se empleó la escala de Autoeficacia General de Schawzer. El resultado que se obtuvo es que existe una relación significativa entre la autoeficacia percibida y los hábitos de estudio, otros resultados relevantes consideran que la autoeficacia se encuentra asociada con el género y la variable edad.

Hernando (2017) realizó un estudio que tenía por objetivo analizar el rendimiento académico y la relación que presenta con la actitud hacia el estudio, la autoeficacia y el optimismo en estudiantes de Lima. La muestra estuvo conformada por 370 alumnos que se encontraban en todos los grados de la institución educativa pública de nivel secundaria de Lima Metropolitana. Se hizo uso de la Escala de Actitud General hacia el Estudio (E-1), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Orientación hacia la vida-Revisada (LOT-R). Los resultados que se obtuvieron

demonstraron que, si existe relaciones directas y estadísticamente significativas entre el rendimiento académico, la autoeficacia académica, la actitud hacia el estudio y el optimismo. Asimismo, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas siendo las mujeres que obtuvieron mayor actitud hacia el estudio.

Alegre (2014) se planteó el objetivo de determinar la relación entre las variables autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 285 estudiantes (138 varones y 146 mujeres), que se encontraban cursando el primer ciclo en la universidad. Los instrumentos que se utilizaron fue el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad de Torre (2006). Como resultado se obtuvo una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y rendimiento académico en universitarios iniciales de Lima Metropolitana.

Yactayo (2010) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico con una muestra conformada por 93 alumnos de secundaria, de los cuales se encontraban cursando el tercero, cuarto y quinto de nivel secundaria de una institución del Callao, con edades que fluctúan entre 14 y 18 años. Se empleó la Prueba Motivación de logro académico (MLA) de Gaby Thomberry (2002) y los resultados obtenidos señalan que existe una correlación moderada entre la motivación de logro y el rendimiento académico, por otro lado, se encontró que las mujeres presentan una mayor motivación al logro que los varones.

Becerra-González y Reidl (2015) buscaron determinar si existen diferencias entre la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento académico en los

estudiantes de bachillerato, de acuerdo con variables sociodemográficos. La muestra estuvo conformada por 1453 estudiantes, para adaptar y validar instrumentos, la fase II estuvo conformado dos grupos focales ,15 alumnos de bajo rendimiento y 15 de alto rendimiento. Los instrumentos empleados fueron la Escala de motivación escolar de Núñez (2006), Escala de autoeficacia académica de Owen y Froman (1988) y Cuestionario de estilo atribucional académico de Peterson y Barret (1987). Los resultados muestran que ninguna variable sociodemográfica explica el criterio, pero las variables cognoscitivas motivacionales si lo hicieron. En conclusión, es importante estudiar las variables que influyen el desempeño escolar, desarrollando modelos que integren variables académicas y cognitivo –emocionales.

Cervantes, Valadez, Valdés y Quintana (2018) consideraron establecer las diferencias de la percepción de autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. La muestra fue de 495 estudiantes de una universidad pública del norte del México. Los resultados confirman que la autoeficacia académica y la motivación al logro se asocian de manera positiva en estudiantes de alto desempeño, mientras que el bienestar psicológico en las relaciones sociales se asocia de manera negativa. La conclusión revela que la autoeficacia académica y la motivación de logro benefician al logro académico y que el bienestar no es una variable que se relacione de forma positiva con este tipo de desempeño.

Navarro et al. (2017) realizaron un estudio cuyo objetivo es analizar la permanencia y deserción entre la autoeficacia de jóvenes universitarios de una universidad de Barranquilla en Colombia. La muestra estuvo conformada por 322 estudiantes de los cuales 195 se encontraban activos y 127 en deserción. El instrumento que se aplicó en la Escala de Autoeficacia General. Como resultado se obtuvo que no existe una correlación significativa

entre autoeficacia y permanencia, así mismo tampoco existe ninguna relación entre la autoeficacia y la deserción. En conclusión, no existe una correlación significativa entre las tres variables autoeficacia, deserción y permanencia.

Después de haber realizado la revisión a los estudios previos, se puede mencionar que la autoeficacia académica y la motivación de logro académico son esenciales para el correcto crecimiento y desarrollo del estudiante tanto en su ámbito personal y profesional, pero lastimosamente, en el país existen pocos estudios que optaron investigar a estudiantes universitarios que se encuentren cursando la asignatura de inglés, al desconocer ello conlleva a que no se desarrolle programas de intervención y prevención, por ende esto afectaría a su desarrollo del estudiante e institución.

A partir de lo expuesto anteriormente, surge el siguiente objetivo e hipótesis:

Objetivo general

Relacionar la autoeficacia académica y la motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

Relacionar las dimensiones de motivación de logro y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Comparar autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, teniendo en cuenta el sexo.

Comparar autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, teniendo en cuenta el nivel de estudios (ciclo académico).

Hipótesis general

H1: Existe una relación positiva entre la autoeficacia académica y la motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Hipótesis secundarias

H2: Existe una relación positiva entre la autoeficacia académica y las dimensiones de motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H3: Existe diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres en la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H4: Existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles iniciales y finales de estudio en autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H5: Existe diferencia estadísticamente significativa entre sexo en motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H6: Existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles iniciales y finales de ciclo académico en motivación de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Método

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativa, porque se pretende medir las variables de estudio y a través de la estadística (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), asimismo es no experimental y transversal, puesto que el establecimiento de la asociación entre las variables se dará a partir de la recolección de los datos en los participantes en un único momento (Hernández et al., 2014). En cuanto al diseño específico es correlacional

Participantes

La muestra fue elegida a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia y los criterios de inclusión para el primer grupo son los siguientes: alumnos de pregrado matriculados en ciclo regular, con edades que fluctúan entre los 18 a 25 años, que se encuentren cursando los primeros ciclos (2, 3,4 y 5). Mientras que el segundo grupo de la muestra los criterios de inclusión son los siguientes: alumnos de pregrado matriculados en ciclo regular, con edades que fluctúan entre los 18 a 25 años, que se encuentren cursando los últimos ciclos (6, 7, 8,9 y 10). Para ambos grupos de la muestra los criterios de exclusión son los siguientes: que sean alumnos de intercambio estudiantil, postgrado y de programas de educación para adultos.

De los cuales el 47.9% de los alumnos se encuentran cursando los primeros ciclos y el 52.1% de alumnos se encuentran en los últimos ciclos académicos, el 59.7% de participantes son mujeres y el 40.3% son varones, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Composición de la muestra de estudio

	f	%
Sexo		
Hombre	58	40.3
Mujer	86	59.7
Nivel de ciclo académico		
Primeros ciclos (2,3,4 y 5)	69	47.9
Últimos ciclos (6,7,8,9 y 10)	75	52.1

Nota= frecuencia, %= porcentaje

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

Para la medición de la autoeficacia en el presente estudio se hará uso del instrumento Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Esta prueba fue creada por Palenzuela (Universidad de Salamanca) en 1983, consta de 10 ítems con respuestas de tipo Likert “Nunca”, “Algunas veces”, “Bastantes veces” y “Siempre” en el que nunca es 0 y siempre es 4. Luego este instrumento fue adaptado al Perú por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez en el año 2012 con el nombre Escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos (EAPESA). En el cual, el ítem número 9 fue eliminado porque en los resultados obtenidos no alcanzó el índice de homogeneidad mínimo requerido, mientras que los ítems restantes obtuvieron valores entre 0.561 a 0.73 y el nivel de confiabilidad de esta escala es de 0.89 y una validez de contenido por encima de 0.70 (Domínguez et al., 2015).

Escala Atribucional de Motivación de logro (EAML-M)

Para la medición de la motivación al logro desde la perspectiva atribucional se hizo uso la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) construida por Weiner en el año 1991, modificada y validada en el año 1998 por Manassero y Vázquez. En el Perú, esta prueba fue adaptada por Patricia Morales –Bueno y Viviana Gómez –Nocetti en el año 2009, está constituida por 30 ítems de diferencial semántico, la amplitud de la escala es de 1 a 6 puntos; los ítems se encuentran con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Los ítems se encuentran agrupados en seis factores: Interés y esfuerzo, Interacción con profesor, Tarea /capacidad, Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, Examen e Interacción colaborativa con pares. El puntaje total en cada dimensión refleja el nivel de motivación de logro correspondiente a cada caso, así como el puntaje total del test refleja el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura. La fiabilidad de la escala atribucional de motivación de logro es 0.9026 y una validez de 0.05 (Morales-Bueno & Gómez-Nocetti, 2009).

Procedimiento

Se solicitó la autorización correspondiente a las autoridades competentes de la universidad privada en la que se seleccionó a los participantes, luego se solicitó la participación voluntaria de cada estudiante que se encuentran cursando los primeros ciclos académicos (2, 3,4 y 5) y últimos ciclos (6, 7, 8,9 y 10). Se hizo la entrega del cuadernillo de cuestionario donde se encontraban adjuntas el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y los dos instrumentos *Escala de autoeficacia para situaciones académicas*

en estudiantes universitarios peruanos (EAPESA) y Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML-M).

En cuanto a la administración de los cuestionarios, esta se realizó de manera colectiva en un tiempo aproximado de 15 minutos. Después de la administración de los cuestionarios, la información recogida fue ingresada a una base de datos, se analizó con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25. Al obtener los resultados estadísticos se procedió a analizar para luego aceptar o rechazar la hipótesis planteada al inicio de la investigación y como último se redactó la discusión, conclusión, limitaciones y recomendaciones de la investigación.

Plan de análisis

En el procesamiento de los datos recogidos de la investigación se empleó el software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* la versión 25, el nivel de significancia es de 0.05. Para hallar la confiabilidad de las variables y dimensiones se empleó el estadístico Alfa de Cronbach, identificando una confiabilidad buena en las variables autoeficacia y motivación de logro. Luego, se empleó el estadístico Kolmogorov Smirnov para identificar la normalidad, donde se identificó que la variable autoeficacia tiene una distribución no normal o no paramétrica mientras que la variable motivación de logro presenta una distribución normal o paramétrica.

Finalmente, para hallar la correlación de las variables de estudio se empleó el estadístico no paramétrico rho Spearman, y las comparaciones se realizaron a través del estadístico U de Mann Whitney.

Resultados

Análisis psicométrico

Al realizar el análisis de la confiabilidad de los datos de Autoeficacia Académica (EAPESA) se obtuvo $\alpha > .89$. En la variable Motivación de logro (EAML-M) se obtuvo $\alpha > .87$, lo que indica en ambos casos que el nivel de confiabilidad es bueno.

La confiabilidad de las dimensiones del EAML-M por factores, indica: la dimensión 1 (Interés y esfuerzo) presenta $\alpha > .84$, el cual indica que su nivel es bueno; la dimensión 2 (Interacción con el profesor) presenta $\alpha > .53$, lo que indica que su nivel de confiabilidad es pobre; la dimensión 3 (Tarea capacidad) presenta $\alpha > .81$, el cual indica que su nivel de confiabilidad es bueno; la dimensión 4 (Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje) presenta $\alpha > .80$, lo que indica que su nivel de confiabilidad es bueno; la dimensión 5 (Examen) presenta $\alpha > .61$, lo que indica que su nivel de confiabilidad es cuestionable al igual que la dimensión 6 (Interacción colaborativa con pares) presenta $\alpha > .62$. Por lo tanto, se puede decir que los dos instrumentos si miden el constructo para cual se construyeron.

Tabla 2

Análisis de confiabilidad de Autoeficacia Académica y Motivación de Logro.

Escala	α	N°
Autoeficacia Académica	.895	9
Motivación de Logro	.876	30
- Interés y esfuerzo	.842	8
- Interacción con profesor	.539	5
- Tarea y capacidad	.814	6
- Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	.803	3
- Examen	.617	4
- Interacción colaborativa con pares	.620	4

Nota: α = alfa de Cronbach, N° = número de 28 ítems

Análisis descriptivo

En cuanto a los resultados de normalidad según el estadístico Kolmogorov Smirnov señala que la variable Autoeficacia Académica (EAPESA) obtuvo $p < .05$, indica que tiene una distribución no normal o no paramétrica, mientras que la variable Motivación de logro (EAML-M) obtuvo $p > .05$, lo que indica que tiene una distribución normal o paramétrica; por lo tanto, se empleó el estadístico rho Spearman y U de Mann-Whitney.

Análisis inferencial

En cuanto al análisis para confirmar la hipótesis general, se empleó el estadístico de Spearman. Se obtuvo que la variable Autoeficacia Académica y Motivación de logro presentan una correlación positiva baja ($r_s = .313$, $p < .001$) (Ver tabla 2). Por lo tanto, se confirma la hipótesis planteada en la presente investigación, el cual señala a mayor motivación de logro presenta mayor autoeficacia académica. Asimismo, la dimensión 1 (Interés y esfuerzo) y la dimensión 3 (Tarea capacidad), la dimensión 4 (Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje) y la dimensión 5 (Examen) presenta una correlación positiva baja y las dimensiones 2 (Interacción con profesor) y la dimensión 6 (Interacción colaborativa) presentan una correlación positiva muy baja.

Tabla 3

Análisis correlacional de Spearman

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Motivación de logro (total 2)
Autoeficacia Académica (Total 1)	.270**	.094	.218**	.252**	.227**	.148	.313**

Nota: D1= Interés y esfuerzo, D2= Interacción con profesor, D3= Tarea capacidad, D4= Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, D5= Examen, D6= Interacción colaborativa.

Como se puede observar (Tabla 4) en el estadígrafo de U de Mann-Whitney, el valor de p (Sig. Asintótica. (bilateral)) es .138. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, el cual indica que la relación entre la variable sexo (varones y mujeres) y la variable Autoeficacia

académica no son significativos, por lo que se afirma que la autoeficacia académica es igual tanto en mujeres como en varones. Asimismo, en el análisis de la variable nivel de ciclo de inglés se obtuvo un valor de significancia p (Sig. Asintótica. (bilateral)) es .403, el cual indica que se acepta la hipótesis nula, quiere decir que los resultados no son significativos, por lo que se puede afirmar que la autoeficacia académica tanto en estudiantes que se encuentran en los primeros ciclos y últimos ciclos presentan el mismo nivel de autoeficacia académica.

En cuanto a los resultados obtenidos de la variable Motivación de logro con la variable sexo (varones y mujeres), el valor de (Sig. Asintótica. (bilateral)) es .124. Lo que indica que se acepta la hipótesis nula, ya que los resultados no son significativos, por lo que se puede afirmar que no existe diferencia significativa entre la motivación de logro de los varones y mujeres. Así mismo, el resultado de la variable independiente nivel de estudio se obtuvo un valor de significancia (Sig. Asintótica. (Bilateral)) Es .795. Por ende, se acepta la hipótesis nula, lo que indica que no existe diferencia significativa entre la motivación de logro de los alumnos que se encuentran en los primeros ciclos y los últimos ciclos.

Tabla 4

U de Mann-Whitney

	Autoeficacia Académica		Motivación de Logro	
	Sexo	Nivel de estudio	Sexo	Nivel de estudio
U de Mann-Whitney	2130.500	2379.000	2116.500	2522.500
W de Wilcoxon	5871.500	4794.000	3827.500	4937.500
Z	-1.484	-.835	-1.538	-.260
Sig. asintótica(bilateral)	.138	.403	.124	.795

Nota: Variable de agrupación: sexo, nivel de estudio

Discusión

El presente trabajo de investigación tuvo como hipótesis general verificar la correlación positiva entre las variables, se obtuvo una relación positiva baja entre la variable autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes, debido a que el resultado del análisis correlacional fue .313. Entonces, se confirma la hipótesis, la cual señala que, a mayor motivación de logro, se presenta mayor autoeficacia académica en estudiantes que se encuentran cursando los primeros y últimos ciclos académicos. Como en la investigación realizada por Cervantes et.al., (2018), donde afirman que la autoeficacia académica y la motivación de logro se asocian de manera positiva en estudiantes de alto desempeño. Asimismo, se encontró que las dos variables empleadas presentan una buena consistencia interna.

De igual modo, una de las hipótesis específicas que se buscaba hallar, es la correlación positiva entre las dimensiones de la variable motivación de logro (EAML-M) y la variable autoeficacia académica (EAPESA), como resultado se obtuvo una correlación positiva baja entre la variable general autoeficacia académica y las dimensiones Interés y esfuerzo, Tarea capacidad, Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje y Examen de la variable motivación de logro. De la misma manera, se halló una correlación positiva muy baja entre autoeficacia con las dimensiones Interacción con profesor e Interacción colaborativa con pares de motivación de logro. Según los resultados hallados por Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009), confirma que las dimensiones de tarea/ capacidad, la interacción colaborativa con los pares, la interacción con profesor, se acoplan al interés y el esfuerzo para que el estudiante logre alcanzar sus objetivos de aprendizaje, y en conjunto representan ser los aspectos que mayor aportan a la motivación de los estudiantes.

Con respecto a la comparación de autoeficacia académica por sexo, no se halló diferencia significativa, lo cual quiere decir que la autoeficacia académica es igual tanto en varones como en mujeres, lo que coincide con los resultados reportados en el estudio realizado por Hernando (2017), en el que menciona que dicho resultado podría deberse a que el tamaño de la muestra no es lo suficientemente representativa para el estudio, así mismo, coincide con lo que halló Becera-González y Reidl (2015) en el cual reporta que no existe diferencia significativa entre ambas variables independientes. En cuanto a la comparación de la variable autoeficacia académica por nivel de estudio (primeros ciclos y últimos ciclos académico) no se encontraron diferencias significativas.

Por otro lado, en la comparación de la variable motivación de logro por sexo se halló que no existen diferencias estadísticamente significativas, lo cual coincide con la investigación realizada por Vicuña, Hernández y Rios (2004), en la que concluye que la motivación de logro no está influenciada por el sexo ni por el área académica al cual pertenece el alumno. Sin embargo, los resultados encontrados en la investigación realizada por Becerra-González y Reidl (2015) hallaron que los varones presentan mayor motivación de logro en mayor medida que las mujeres. Lo cual es opuesto a lo reportado por Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) puesto que ellos indican que las mujeres presentan mayor motivación de logro que los varones. Asimismo, Cerezo (2004) en relación con el género y motivación de logro académico las metas que se plantean los estudiantes son diferentes en cuestión de género, puesto que las mujeres enfatizan su esfuerzo en cuanto a su rendimiento académico y los varones lo atribuyen a sus habilidades y a su suerte, por lo tanto, no necesariamente se puede medir la motivación de logro en función de género (Yactayo, 2010). Asimismo, en la comparación de motivación de logro por nivel de ciclo no se encontró

diferencia estadísticamente significativa, lo que indica que los alumnos que se encuentran en los primeros ciclos y los alumnos de los últimos ciclos presentan igual motivación de logro. Como se señaló anteriormente estos resultados pueden deberse a que el tamaño de la muestra es reducido y que el nivel de ciclo que reportan los estudiantes no necesariamente es el ciclo académico en el cual se encuentran estudiando.

La presente investigación posee ciertas limitaciones puesto que los resultados que se reportan no se pueden generalizar, debido que el tamaño de la muestra no es lo suficientemente representativo para la población en el cual se trabajó. Otro de los aspectos que posiblemente influyeron en la investigación, es que en algunas aulas los docentes no accedieron a brindar el tiempo adecuado (15 minutos) para que los estudiantes resolvieran el cuestionario.

Se recomienda para futuras investigaciones ampliar la muestra, además considerar incluir otros aspectos de la información sociodemográfica de los estudiantes para establecer con mayor exactitud la relación de la autoeficacia académica y motivación de logro que se reportan en la presente investigación. Asimismo, se recomienda aplicar los cuestionarios sin la presencia de algún factor que les presione a los estudiantes a brindar una respuesta rápida, ya que ello puede influir a que emitan una respuesta no necesariamente cierta.

Conclusiones

Existe correlación positiva baja entre la variable general autoeficacia académica y las dimensiones Interés y esfuerzo, Tarea capacidad, Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje y Examen de la variable motivación de logro. De la misma manera se

halló una correlación positiva muy baja entre autoeficacia con las dimensiones Interacción con profesor e Interacción colaborativa con pares de motivación de logro.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica de varones y mujeres. Asimismo, en la autoeficacia académica por el nivel de ciclo académico.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación de logro con las variables sexo y nivel de ciclo académico, los cuales podrían deberse a que la muestra es pequeña.

Referencias

- 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/pyr2014.v2n1.54>
- Aron, A., & Aron, E. (2001). *Estadística para psicología* (2° ed.). Buenos aires, Argentina: Pearson Education.
- Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic and a motivational orientation: their role in university adjustment, stress, wellbeing and subsequent academia performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. doi: [http :10.1007/s12144-004-1019-9](http://10.1007/s12144-004-1019-9)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, EE UU: W. H. Freeman and Company. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1714233](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1714233)
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Madrid, España: Desclée de Brouwer. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/agxfee9232111100/texto.html>
- Becerra-González, C., & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a6.pdf>

- Camposeco, F. (2012). *Autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Cervantes, D., Valadez, M. Valdés, A., & Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35(1), 7-17. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/9108/11154>
- Cervantes, D., Valadez, M., & Valdés, A. (2016). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Revista Electrónica del Congreso de Investigación Educativa*, 3(1), 573-578. Recuperado de <file:///C:/Users/PC/Downloads/254-13-1176-2-10-20180919.pdf>
- Chan, D. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), 203-209.
DOI: 10.1080/02783190609554365
- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamérica sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(3), 101-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160305.pdf>
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revistas de Ciencias Sociales*, 9(3), 604-613. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/280/28011676013.pdf>

- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla Colombia. *Revista Psicología desde el Caribe*, 1(22), 110-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311866008.pdf>
- Conde, J. (2009). *Inteligencia en la mujer*. Madrid: España.
- Cerezo, M. (2004). Diferencias de género en la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2 (1), 97-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, B., & Ramírez, F. (2015). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279204238_Propiedades_psicometricas_de_una_escala_de_autoeficacia_para_situaciones_academicas_en_estudiantes_universitarios_peruanos/citation/download
- Enríquez, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Revista Investigaciones Andinas*, 15(26), 654-666. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239026287004.pdf>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2014). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Revista Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>
- Falcó de Jouas, R., & Aiello, M. (2000). Transición escuela-universidad. *Orientación y sociedad*, 2(1), 1-9.

- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(1), 129-141. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.
- García, T., Cervelló, E., Sánchez, P., Leo, F., & Navas, L. (2010). Análisis de las relaciones entre la motivación y las atribuciones causales en jóvenes deportistas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 75-85. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n1/v42n1a07.pdf>
- Gresham, F., Evans, S., & Elliott, S. (2001). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241. <https://doi.org/10.1177/002246698802200208>
- Hernández, L. (2017). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Revista Psicogente*, 21(39), 35-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00035.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). México: McGRAW-HILL.
- Hernando, E. (2017). *Rendimiento académico y su relación con actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en escolares de Lima*. (Tesis de pre grado). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Herrera, D., & Matos L. (2009). Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas. En D. Herrera (Ed.) *Aproximaciones Teóricas en*

psicología de la motivación (pp. 18-36). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://www.fondoeditorial.pucp.edu.pe/psicologia/334-teorias-contemporaneas-de-la-motivacion.html#.V1XEC_I97IU

Liu, H., & Dai, X. (2017). Correlation between physical activity and self-efficacy in Chinese university students. *Revista psicología del deporte*, 26(4), 110-114. Recuperado de https://www.rpd-online.com/article/view/v26-n6-liu-dai/Liu_Dai

Manassero, M., & Vázquez, A. (1996). La atribución causal con determinantes de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=982>

Manassero, M., & Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(6), 1-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025366>

Manassero, M., & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=169>

Mas, C., & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Revista Anales de Psicología*, 23(1), 17-24. Recuperado de <https://slidex.tips/download/anales-de-psicologia-issn-universidad-de-murcia-espaa-2>

Montero E., Villalobos J., & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la

- Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2), 215-234. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Mora, R. (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: un estudio de caso. *Revista Opción*, 31(6), 1041-1063. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045571059>
- Morales-Bueno, P., & Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Tesaurus de la Unesco*, 12(3), 33-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n3/v12n3a03.pdf>
- Moret, C., & Díaz, M. (2009). Atribuciones de la motivación al logro y sus implicaciones en la formación del pensamiento lógico-matemático en la universidad. *Revista Scielo*, 34(9), 378-1844. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442009000900008
- Navarro, N., Redondo, O., Contreras, J., Romero, C., & D'Andreis, A. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de investigación*, 14(1), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301018.pdf>
- Rinaudo, M., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategia en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf

- Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con o sin riesgo académico*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Revista Persona*, 6(1), 197-216. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/931/880>
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes de una universidad de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 11(1), 177-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147117608010>
- Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Torres-Quiroga, S. (2016). Factores que inciden en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando comunicación social-periodismo. *Revista Praxis*, 12(1), 8-20. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1839>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., Gonzales, J., & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Revista Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/7886/1/5923.pdf>
- Vicuña, L., Hernández, H., & Rios, J. (2004). La Motivación de logros y el auto concepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de investigación psicológica*, 7(2). 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/rinvp.v7i2.5127>

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. *Springer-Verlag*, 2(1), 17-30. doi:10.1007/9781-4612-4948-1

Weiner, B., & Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Life-span research from from an Attributional Perspective. *Cognition and emotion*, 3(4), 401-419. doi.org/10.1080/02699938908412714

Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

ANEXO

Consentimiento Informado

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Relinda Flores Gamboa y Karina Choquecota Quinta. He sido informado (a) de que el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre autoeficacia y motivación al logro en estudiantes universitarios que se encuentran cursando la asignatura de inglés.

- **Acepto participar de manera voluntaria en la presente investigación.**

SI___ NO___

- **Conozco el objetivo de esta investigación**

SI___ NO___

Si desea usted puede retirarse en cualquier momento de este proceso de investigación.

Correo personal de las encargadas de la presente investigación: floresrelinda18@gmail.com
kchoquecotaquinta@gmail.com

Fecha

FICHA SOCIODEMOGRAFICA

<p>1. Sexo</p> <p>Varón <input type="checkbox"/></p> <p>Mujer <input type="checkbox"/></p>	<p>6. ¿Cuántas veces has desaprobado la asignatura de inglés hasta la fecha?</p> <p>.....veces</p>
<p>2. ¿Cuántos años tienes?</p> <p>.....</p>	<p>7. ¿En qué lugar naciste?</p> <p>Lima metropolitana <input type="checkbox"/></p> <p>Fuera de lima metropolitana <input type="checkbox"/></p>
<p>3. ¿En qué ciclo académico te encuentras?</p> <p>.....</p>	<p>8. ¿En qué distrito resides actualmente?</p> <p>.....</p>
<p>4. ¿En qué carrera te encuentras estudiando?</p> <p>.....</p>	<p>9. ¿Recibes asesorías académicas que ofrece la universidad?</p> <p>Si <input type="checkbox"/></p> <p>No <input type="checkbox"/></p>
<p>5. ¿Alguna vez ha llevado la asignatura de inglés por segunda o tercera vez?</p> <p>Sí <input type="checkbox"/></p> <p>No <input type="checkbox"/></p>	