BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Complejo Regional Nororiental

Centro Universitario de la Salud

Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental Teziutlán

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a

Guadalupe Guerrero Vergara

Director experto

Mtra. Laura Villanueva Méndez

Director metodológico

Mtro. Abelardo Romero Fernández

Teziutlán, Pue. Noviembre, 2023

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Complejo Regional Nororiental

Centro Universitario de la Salud

Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental Teziutlán

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a

Guadalupe Guerrero Vergara

Teziutlán, Pue. Noviembre, 2023

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Complejo Regional Nororiental

Centro Universitario de la Salud

Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental Teziutlán

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a

Guadalupe Guerrero Vergara

Director experto

Mtra. Laura Villanueva Méndez

Director metodológico

Mtro. Abelardo Romero Fernández

Revisores

Dr. Fabio Morandin Ahuerta

Mtra. Amayrani Sánchez Vega

Teziutlán, Pue. Noviembre, 2023

BUAP

"HUP, 50 años de enseñanza y salud"

OFICIO: CRZN/1557/2022

C. Guadalupe Guerrero Vergara
P R E S E N T E.

En atención a la solicitud con fecha 09 de junio de 2022 presentada a la Responsable de Titulación y Seguimiento de Egresados para la revisión y autorización del anteproyecto titulado **"RENDIMIENTO ACADÉMICO Y MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL COMPLEJO REGIONAL NORORIENTAL"** para sustentar examen profesional comunico a usted lo siguiente:

1.- Se acepta en lo general el anteproyecto con la salvedad de que se cumpla con las observaciones que tanto el Comité Académico del Programa Educativo notifico en el dictamen de aprobación como de las que los Directores de TESIS consideren convenientes, para lo cual se han designado:

DIRECTORA DE TESIS EXPERTA: Mtra. Laura Villanueva Méndez.

DIRECTOR DE TESIS METODOLOGICO: Mtro. Abelardo Fernández Cruz.

2.- A partir de la fecha de emisión del presente documento, el tiempo máximo para concluir el trabajo y presentar el examen profesional es de seis meses.

3.- Una vez concluida la TESIS y que sea liberada de su (s) director (es), se turnara a dos revisiones quien en un plazo no mayor a diez días hábiles rendirán su dictamen. En caso de ser liberada, se le informara la fecha, día, lugar y hora de su celebración de examen oral.

4.- Se asignarán como revisores de la TESIS a los siguientes catedráticos:

Revisor de TESIS: Dr. Fabio Morandin Ahuerta.

Revisor de TESIS: Mtra. Amayrani Sánchez Vega.

Se hace de su conocimiento para los efectos correspondientes.

Atentamente
"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"
Teziutlán, Pue., 15 de junio de 2022

Dr. Sergio Díaz Carranza
Director del Complejo Regional Nororiental

c.c.p.- Archivo y minutario
MTRA.RMP/eft

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA · DIRECCIÓN COMPLEJO REGIONAL NORORIENTAL · 1578

BUAP

Oficio No. CRZN/3427/2023

C. Guerrero Vergara Guadalupe
Egresado de Psicología
Complejo Regional Nororiental
Benemérita Universidad Autónoma De Puebla
P R E S E N T E

Con base en el dictamen emitido por la Mtra. Laura Villanueva Méndez (Directora Experta), Mtro. Abelardo Romero Fernández (Director Metodológico) y los revisores Mtra. Amayrani Sánchez Vega y Dr. Fabio Morandín Ahuerma, en calidad de Consejo Particular se autoriza la impresión del trabajo de tesis titulado:

"RENDIMIENTO ACADÉMICO Y MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL COMPLEJO REGIONAL NORORIENTAL"

Correspondiente al Programa Educativo de Psicología.

Sin más por el momento, quedo de Usted como su seguro servidor.

Atentamente
"Pensar bien, para vivir mejor"
Teziutlán, Puebla., a 06 de noviembre de 2023

Dr. Sergio Díaz Carranza
Director
Complejo Regional Nororiental

c.c.p. Archivo y Minutario
Dr.SDC/rcl

BUAP

Oficio No. CRZN/3428/2023

Mtro. Ricardo Valderrama Valdez
Director De Administración Escolar
Benemérita Universidad Autónoma De Puebla
P R E S E N T E

Por este conducto me permito comunicar a Usted que la C. Guerrero Vergara Guadalupe, con matrícula 201602027 pasante del Programa Educativo de Psicología, ha cumplido con los requisitos establecidos en este Complejo Regional Nororiental en relación a la elaboración de su trabajo recepcional titulado **"RENDIMIENTO ACADÉMICO Y MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL COMPLEJO REGIONAL NORORIENTAL",** por lo que la modalidad de Titulación será por defensa de Tesis.

Así mismo, comunico a Usted el examen profesional que sustentará el mencionado pasante será el día 06 de diciembre de 2023, a las 12:00 horas, en la modalidad presencial y el Jurado calificador estará constituido de la siguiente manera:

PRESIDENTE	Mtra. Amayrani Sánchez Vega
SECRETARIO	Dr. Fabio Morandín Ahuerma
VOCAL	Mtra. Laura Villanueva Méndez
SUPLENTE	Mtra. Ada Hortensia Castelán Contreras

Sin más por el momento, quedo de Usted como su seguro servidor.

Atentamente
"Pensar bien, para vivir mejor"
Teziutlán, Puebla., a 06 de noviembre de 2023

Dr. Sergio Díaz Carranza
Director
Complejo Regional Nororiental

c.c.p. Archivo y Minutario
Dr.SDC/rcf

Agradecimientos

Agradezco al Complejo Regional Nororiental BUAP por ser mi centro de estudios y por el apoyo para realizar esta investigación.

Agradezco a mi directora Laura Villanueva Méndez, por brindarme tiempo, paciencia, sus conocimientos, por mostrarme su sabiduría y experiencia. Gracias por ayudarme a este paso, por aclarar mis dudas, por apoyarme, por su dedicación y perseverancia.

Agradezco a mi asesor metodológico Abelardo Romero Fernández, por su paciencia, su tiempo, sus conocimientos, por las horas de trabajo que necesite para aclarar dudas. Gracias por el apoyo que me brindo en momentos difíciles.

Agradezco a mis asesores, maestra Laura y maestro Abelardo por mostrarme su sabiduría y experiencia para lograr este camino y lograr el objetivo deseado.

Agradezco a mi hija Grecia, por el hecho de existir me da su apoyo y alegría para seguir adelante.

Agradezco a mi esposo Jorge, por apoyarme, comprenderme, escucharme y alentarme a seguir adelante con este trabajo de investigación y apoyo profesional.

Agradezco a mi madre Monica, por apoyarme desde pequeña y siempre orientarme hacer las cosas con responsabilidad, por el amor y el acompañamiento incondicional.

Agradezco a mi amiga Karla, por el apoyo incondicional que me brindo durante el transcurso de la licenciatura.

Dedicatoria

Dedicado a mi pequeña familia, quienes estuvieron a mi lado e impulsaron mis sueños y esperanzas.

Resumen

La motivación y el rendimiento académico son dos factores esenciales para el éxito en la educación y en la vida. Comprender cómo la motivación influye en el rendimiento académico puede ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos educativos y profesionales. La educación es un factor clave en el desarrollo económico y social. Indagar en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes contribuye a que construyan metas y estrategias para su futuro. El propósito de este estudio es analizar los factores prevalecientes que influyen en la motivación para el rendimiento académico de estudiantes de psicología generación 2019 del Complejo Regional Nororiental. El enfoque usado en la investigación es mixto con un diseño explicativo secuencial. Los participantes son 24 estudiantes de Psicología, 22 estudiantes son generación 2019 y dos estudiantes generación 2017. De los 24 participantes únicamente uno era hombre y el resto mujeres, y sus edades oscilaban entre los 18 y 25 años. Para la recolección de datos cuantitativos se aplicó un test sobre la motivación MAPE-3 adaptado por Alonso, J., Montero, I. y Huertas, J.A. (1992), el rendimiento académico está expresado en el promedio general de los estudiantes y para los datos cualitativos se creó un guion de 13 preguntas para darle seguimiento a los datos cuantitativos por medio de entrevistas semiestructuradas. Basándose en preguntas para indagar acerca de autorregulación, percepción, enfoques de aprendizaje, motivación y metas planeadas. Los resultados muestran que la motivación que más sobresale en los estudiantes es la motivación extrínseca y la motivación proviene de dos factores principales. El primer factor se relaciona con aspectos sociales y económicos y el segundo se relaciona con el deseo de aprender para poder ayudar a las personas con sus problemas.

ÍNDICE

Resumen 4
Introducción 6
Capítulo I Planteamiento del Problema 7
Antecedentes 7
Planteamiento del problema 18
Objetivos 22
Justificación 23
Hipótesis 24
Capítulo II Marco Teórico 25
Motivación 25
Enfoques de aprendizaje en la motivación 30
Teoría de la atribución 33
Autorregulación 39
Adultez temprana 45
Capítulo III Método 49
Enfoque Mixto 49
Población 50
Instrumentos 51
Procedimiento 52
Capítulo IV Resultados y Discusión 55
Resultados cuantitativos 55
Análisis de los resultados sobre el puntaje de las 7 escalas de MAPE-3 56
Resultados cualitativos 61
Capítulo V Conclusiones 10
Recomendaciones o sugerencias 13
Referencias 14
Anexos 27

Introducción

La motivación es un factor clave para el éxito académico. Cuando nos encontramos motivados, estamos más dispuestos a aprender, a esforzarnos y a perseverar en los desafíos. En este sentido, la motivación puede ser vista como un impulsor del rendimiento académico. De esta manera, la motivación puede ser intrínseca o extrínseca, la primera es aquella que surge de la propia persona, de su interés, curiosidad, deseo de aprendizaje o de la satisfacción que le produce el logro de un objetivo. Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella que surge de factores externos, como las recompensas, los castigos, la presión social, entre otros. Ambas formas de motivación pueden afectar el rendimiento académico, pero la motivación intrínseca suele ser más duradera y efectiva. Además de la motivación intrínseca y extrínseca, existen otros factores que pueden influir como la autoeficacia, el ambiente educativo, la calidad de enseñanza, el apoyo social y familiar, entre otros. La combinación de estos factores puede ayudar a fomentar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Estudiar la motivación en el rendimiento académico es fundamental, porque la motivación puede afectar directamente la calidad y el éxito del aprendizaje. Cabe resaltar que, si los estudiantes están motivados, es más probable que tengan un mejor rendimiento académico y sean más exitosos en su vida académica y profesional. Por otra parte, entender los factores que influyen en los alumnos puede ayudar a los educadores a diseñar estrategias y programas educativos más efectivos y personalizados para cada estudiante.

Lo anterior implica que es necesaria la puesta en marcha de nuevos modelos educativos y pedagógicos que enfaticen el aprendizaje activo, colaborativo y basado en proyectos, que pueden mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. En resumen, el estudio de la motivación evoluciona y adopta nuevas formas de análisis y mejora que pueden tener un impacto positivo en la educación y en la vida de los estudiantes.

Capítulo I Planteamiento del Problema

Antecedentes

Para la sociedad, la educación es un factor fundamental de desarrollo social, ya que, posibilita movilidad social y genera conocimientos que pueden ser aplicados a la resolución de problemáticas de contextos particulares. Para que lo anterior sea posible, la educación debe cubrir sus objetivos de aprendizaje en el estudiantado, una de las formas tradicionales en que se han evaluado los logros de aprendizaje es el rendimiento académico.

Para entender un poco más el rendimiento académico, se hablará desde un origen etimológico y esta palabra tiene dos aspectos, el primero proviene del latín y se refiere al "producto o utilidad que se obtiene de algo en relación con lo que se invierte, cuesta o trabaja", el segundo aspecto se refiere a la proporción entre el resultado obtenido y los recursos utilizados, por lo tanto, al hablar del "rendimiento académico", es importante reconocer su conexión con el sujeto de la educación como un ser social (Álban y Calero, 2017). El rendimiento académico es entendido como una medida de obtención y de ser evaluado el resultado. Con el paso del tiempo el concepto de rendimiento académico fue complejizado, la definición más utilizada ha venido desde tiempo atrás, relacionándose con el ámbito laboral.

Dicho lo anterior, el origen del rendimiento académico tiene sus bases desde los modelos económicos industriales, de acuerdo con Morales et al. (2016) el concepto de rendimiento académico se originó en el modelo económico industrial, que se enfoca en mejorar la productividad y calidad de los trabajadores, procesos de producción, servicios, entre otros. La definición de rendimiento es utilizada de distintas maneras, ya sea según el ámbito que se quiera determinar.

Por otro lado, el rendimiento académico puede ser denominado de distintas maneras gracias a que es una forma de medir la capacidad de los alumnos. Puede definirse como una aptitud escolar, dado que, es una forma de expresar el aprendizaje a lo largo de los procesos informativos y hace énfasis en el desempeño de los alumnos hacia el ámbito escolar. Existen diversas definiciones del rendimiento académico:

Desde la posición de Cano (2001) “el rendimiento académico va unido a la calidad y a la eficiencia del sistema y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta, normalmente, como un índice para valorar la calidad global del sistema” (p.32). Este autor, explica que el rendimiento académico de los estudiantes está relacionado con la calidad y la eficiencia del sistema educativo. Además, el rendimiento académico se utiliza como un índice para evaluar la calidad general del sistema educativo.

Por otra parte, Se ha examinado el desempeño académico, que incluye logros en materias específicas, repeticiones y retenciones escolares, considerando dos grupos de factores: aquellos relacionados con el sistema educativo y las características individuales de los alumnos, como su entorno social, habilidades personales y motivaciones (Mella y Ortiz, 1999). El objetivo es comprender cómo estos factores influyen en el éxito académico de los estudiantes y en el sistema educativo.

En la opinión de Navarro (2003) el rendimiento académico es:

> Un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de la enseñanza aprendizaje (p.12).

Como dice la definición, no solo se centra en limitar el concepto de aprendizaje en solo calificaciones, también, se enfoca en más conceptos que pueden determinar lo que conlleva tener un desempeño en el rendimiento.

No obstante, al hablar de rendimiento académico se puede referir al nivel de conocimiento que los alumnos consiguen mostrar en el área mediante evaluaciones, es decir, el alumno va a representar lo que sabe en las áreas y asignaturas. Es por esto

que, el rendimiento es definido por el desempeño y la calificación que obtienen los estudiantes.

De este modo, lo que se busca lograr al hablar de rendimiento académico, es obtener una meta educativa para el aprendizaje de los estudiantes y analizar los componentes que lo conllevan, dicho lo anterior, el rendimiento puede variar conforme a las circunstancias, y condiciones ambientales que determinan las aptitudes y experiencias.

En cuanto a las calificaciones escolares son criticadas y discutibles, la mayoría de las investigaciones las consideran como un reflejo del desempeño estudiantil. Además, las calificaciones reflejan una combinación de factores, como la capacidad del estudiante, su motivación, esfuerzo y la calidad de la enseñanza recibida, tanto los profesores como las instituciones educativas utilizan las calificaciones para evaluar el nivel de conocimiento alcanzado por el alumno (Willcox 2011). Considerando que, las calificaciones son utilizadas para medir el progreso del estudiante, identificar áreas de mejora y tomar decisiones académicas, como la promoción de un grado o la admisión a programas educativos. Sin embargo, también hay factores que intervienen en el fracaso académico, con base al estudio de Contreras et al. (2008) señalan que los estudiantes presentan diversos factores que contribuyen a su fracaso académico, tales como problemas cognitivos, factores emocionales, rasgos de personalidad y factores comportamentales. Por ende, estos factores contribuyen al fracaso académico y los estudiantes pueden experimentar una variedad de problemas cognitivos, emocionales, de personalidad y comportamental afectando su rendimiento.

Existen estudios relacionados al rendimiento académico, Atencia et al. (2020) plantean que:

> Una forma sencilla de observar el éxito académico en un estudiante universitario es su rendimiento académico, siendo este es el resultado de diversos complejos factores que intervienen sobre el estudiante, y ha sido determinado con un valor imputado al cumplimiento de objetivos en las actividades académicas (p. 2).

De esta manera, se explica que para poder evaluar el rendimiento académico es a través de las calificaciones de los estudiantes, teniendo en cuenta que, determinarán que tan favorable ha sido el aprendizaje que van obteniendo o si se encuentran aspectos que producen un bajo rendimiento y/o deserción universitaria.

En esta última, algunas investigaciones están relacionados a este factor en cuanto al abandono académico, el estudio de Riveros et al. (2013) argumentan que “en México las principales razones de deserción escolar son económicas, la necesidad de la inserción temprana en el campo laboral, seguida por el mal desempeño académico” (p. 265). También se asocia el impacto que pueden tener los factores en la salud mental junto al desempeño académico, dado que, explican sobre la situación psicológica que los estudiantes enfrentan, siendo vinculada en los hábitos de estudio, dado que, en algunos casos afrontan situaciones que los llevan a plantear su futuro en relación con lo que estudian, por lo tanto, están en búsqueda de un trabajo.

A su vez, hay estudios sobre el rendimiento académico en jóvenes universitarios, Gaeta et al. (2020) realizaron un estudio en México con un enfoque cuantitativo, diseño de corte transversal y alcance correlacional. Contando con una población de 175 estudiantes de universidades privadas y aplicando el Inventario de perspectiva temporal (ZTPI), Inventario de estilos de aprendizaje (ILS) y el promedio académico, para analizar las relaciones acerca de su perspectiva a futuro, sus patrones de aprendizaje y el desempeño de cada uno. Los principales hallazgos que se encontraron, referente al patrón de aprendizaje es vinculado con el rendimiento académico, como resultado, adoptan un enfoque de procesamiento profundo y el aprendizaje se autorregula, generando a que tengan un mejor desempeño académico. Se puede señalar, que existe un papel mediador para el aprendizaje, las perspectivas de futuro y el rendimiento académico, por ende, si generan sus metas y perspectivas a largo plazo no serán suficientes si los estudiantes no están comprometidos con sus estudios, por ende, se sugiere que los contextos de enseñanza sean más distribuidos y así, puedan incidir en la adopción de patrones de aprendizaje para estar dirigidos a la comprensión de significados.

En consecuencia, Gaeta et al. (2020) argumentan que:

> Los modelos educativos actuales que plantean el aprendizaje a lo largo de toda la vida enfatizan la necesidad de que los estudiantes reflexionen sobre la relevancia de trazarse metas académicas a corto, mediano y largo plazo, que le permitan mejorar su desempeño presente y ampliar su perspectiva de futuro (p.10)

Es decir, los estudiantes al pensar en lo que desean a futuro, adquieren más responsabilidad hacia su rendimiento y desarrollo psicosocial, como resultado, empiezan a considerar un mayor compromiso y miedo al fracaso.

En cuanto a, otros países también buscan hablar sobre el rendimiento académico, como lo fue en Malasia, los investigadores Mohamad y Wan (2018) realizaron un estudio cuantitativo con enfoque transversal, empleando un método de muestreo aleatorio estratificado, con el objetivo de examinar las influencias de la inteligencia emocional hacia el rendimiento, los instrumentos utilizados: prueba de inteligencia emocional Schtte Self-Report Emotional, Prueba de inteligencia (SSEIT) y promedio de calificaciones de los alumnos, como resultado de esta investigación, se reveló que hay una influencia significativa de la inteligencia emocional en el desempeño académico de los estudiantes, así mismo, se sugiere que para un mejor rendimiento es necesario que el estudiante se esfuerce para que pueda aumentar su inteligencia emocional, considerando que, esto podría ayudar a que se esté priorizando el pensamiento de los estudiantes.

En Colombia, Montoya et al. (2020) en su investigación se centró en analizar los factores de la capacidad intelectual y de la función ejecutiva, relacionados con el bajo y alto rendimiento académico en estudiantes universitarios, dicho lo anterior, fueron 42 estudiantes de 18 a 26 años de universidad privada, basado en un estudio observacional, transversal de dos grupos (bajo y alto rendimiento) tipo analítico, prospectivo. La prueba breve de inteligencia de Kaufman; tareas de memoria operativa verbal (subprueba de retención de dígitos en regresión de la escala de memoria Wechsler) y subprueba de dígito-símbolo del test de inteligencia de Wechsler fueron los instrumentos aplicados a los estudiantes. Finalmente, como principales hallazgos entre las variables de CIV

(Capacidad Intelectual Verbal), CIE (Capacidad Intelectual de Ejecución) y la mayoría de las mediciones de FE (Funciones Ejecutivas) mostraron diferencias significativas, con una mejor ejecución por parte de los estudiantes con alto rendimiento. Por otra parte, los estudiantes con alto rendimiento tenían una CI (Capacidad Intelectual) significativamente superior a los de bajo rendimiento, así mismo, en las pruebas de FE se detectó que hay un nivel superior, la memoria operativa verbal tuvo una precisión similar en ambos grupos, sin embargo, en el grupo de bajo rendimiento su ejecución fue más rápida, de esta manera, esto supondría una deficiencia en la mayoría de circuitos de los lóbulos frontales, excepto velocidad de procesamiento de memoria operativa.

Cabe considerar, existen otros estudios que hablan sobre los factores asociados al rendimiento académico, por ejemplo, en el artículo de Riveros et al. (2013) se obtuvo la participación de 249 estudiantes de contaduría y administración, además, se centró en identificar los factores que impactan en la salud mental y la relevancia respecto a su desempeño académico, en relación con, el enfoque empleado fue cuantitativo con diseño experimental, por ello, utilizaron una batería de instrumentos sobre desempeño académico y bienestar, dado que, se utilizaron investigaciones previas de alumnos de la UNAM, por consiguiente, añadieron nuevos reactivos y áreas, así como, malestar emocional, redes sociales y resiliencia, agresividad e impulsividad, relación con el padre y con la madre, otro instrumento aplicado: Actividades de estudio CAE, adaptándolo para calificar cinco áreas: distracción, estrategias dirigidas al desempeño académico, estrategias dirigidas a la comprensión, manejo de la información y por último, lugar de estudio. Los principales hallazgos, se encontraron en los problemas relacionados con las áreas de funcionamiento desadaptativo, debido a la intolerancia, agresividad y tendencia a resistirse a normas, o si bien, reconocer a la autoridad, sin embargo, también pueden obedecer de una forma de aprender ante exigencias nuevas, como conducirse profesionalmente, otros puntos que destacaron de este estudio, con respecto a, los alumnos tienen características resilientes como obtener la capacidad de brindar y buscar ayuda, no obstante, tienden a la rigidez y el individualismo. En conclusión, la situación

psicológica de los estudiantes guarda interrelaciones con respecto al desempeño académico, sus hábitos de estudio y sus circunstancias.

Cano y Robles (2018) realizaron en San Luis Potosí un estudio sobre factores asociados al rendimiento académico con una población de 280 estudiantes de semestre propedéutico y primer semestre, con el objetivo de identificar factores asociados en el rendimiento, desde un enfoque mixto con diseño descriptivo de corte transversal y no experimental, los instrumentos empleados: Test de Terman Merrll con esta prueba el objetivo fue medir las habilidades que conforman la inteligencia, Test de adaptabilidad social de Moss y su objetivo es la medición de grado en el que la persona se comporta conforme a la demanda de supervisión y control, Valores interpersonales de Gordon en este evalúa los valores para relacionarse con otras personas adquiriendo relevancia en el ámbito personal, social, familiar y profesional. Como resultados del primer test, la población de primer semestre y el grupo propedéutico mostraron bajos resultados en sentido común y tacto en relaciones interpersonales, el grupo propedéutico tiene un 40% en términos bajos, es decir, los alumnos de propedéutico tienden a ser menos asertivos en sus relaciones, son dudosos en la toma de decisiones y tienden a tener baja calidad para escoger la situación, momento y/o palabras precisas para comunicar algo o realizar alguna acción. En consecuencia, con el siguiente instrumento el test de valores interpersonales de Gordon, ambos grupos obtuvieron resultados en el valor de benevolencia puntuaciones altas, esto quiere decir, que los estudiantes al mostrar puntuaciones altas tienen una baja benevolencia, lo cual, repercute en su desarrollo no solo educativo, sino también profesional. Por último, los resultados del cuestionario de capacidad mental de Terman, los grupos se encuentran bajos en aritmética, por esta razón, la importancia que tiene esta área, radica en ser un indicador del desarrollo cognitivo del sujeto, puesto que, requiere que los problemas sean resueltos correctamente, inclusive, se emplee atención y concentración para comprender los problemas, visualizarlos y proponer operaciones necesarias, como resultado, está relacionada con la capacidad de concentración. A causa de esto, dado a los resultados se puede inferir que las variables que inciden en el rendimiento académico son

endógenas, así como, el sentido común benevolencia. El estímulo y la aritmética están relacionadas con la baja capacidad para tomar decisiones, el trabajo en equipo y problemas de socialización. Por este motivo, se dificulta el desarrollo académico relacionado al rendimiento académico de los estudiantes.

De este modo, el rendimiento académico no consiste solo en tener una buena calificación, dado que, lo importante es la obtención de un aprendizaje en los estudiantes, tomando en cuenta que no deben solo basarse en la memorización. En cambio, se tienen que generar estrategias adecuadas para la obtención de beneficios, considerando que, ayudarán a los alumnos para su futuro. Con respecto a los estudios sobre el rendimiento académico, al analizar cada uno puede determinar que existen diversos factores que llegan a intervenir en el desempeño académico, así como, factores sociales, demográficos, estilos de aprendizaje.

Si bien, el rendimiento académico se relaciona con la motivación directamente, ya que los estudiantes que están motivados a aprender y tiene un interés personal en el tema tienen más posibilidades de tener éxito en sus estudios. Cuando los estudiantes están motivados, se sienten más comprometidos con el proceso de aprendizaje y están más dispuestos a trabajar duro para lograr sus objetivos.

En el estudio de Villoro et al. (2023) realizaron una investigación con la finalidad de mostrar la importancia de la motivación en los estudiantes y la retroalimentación por parte de los docentes. Así que, con una muestra aleatoria estratificada no proporcional aplicaron a 256 estudiantes universitarios de los grados de marketing y educación física tareas en el cual se repetían en tres fases diferentes. La primera fase fue con relación a entrenamiento para poder calibrar las características de la tarea; la segunda fase fue dividido la muestra en cuatro grupos diferentes y consistió en ejecutar la tarea diferente: un grupo recibió información exacta, otro grupo información incorrecta, el tercero no recibió ningún tipo de información y el cuarto grupo les transmitieron mensajes de ánimo; para la tercera fase repitieron todos la misma tarea sin ningún tipo de información, con finalidad de observar resultados y la incidencia de la retroalimentación. Encontrando como resultados sobre la relación directa entre la información que se ofrece y el nivel de

satisfacción con la tarea realizada, está satisfacción incide en la en la percepción que pueden tener los estudiantes sobre la tarea realizada ya sea en términos de divertida, aburrida o en la predisposición que muestran al ejecutar de nuevo sus tareas. Estos conceptos están estrechamente vinculados con la motivación, el feedback y el rendimiento académico. En tal sentido, la satisfacción que los estudiantes sienten con la tarea realizada puede influir en la percepción de la tarea y su predisposición a realizar en el futuro. Destacando la importancia de proporcionar retroalimentación clara y efectiva para fomentar la motivación y el rendimiento académico.

Otro estudio realizado por Isla-Díaz, et al. (2021) proponen una distinción entre la evaluación de la satisfacción del alumnado con el docente y la satisfacción con la asignatura, presentando una implementación en la Universidad de La Laguna. Los ítems relacionados con el desempeño del docente se separaron de los referidos a la asignatura en la encuentra Docentia-ULL, y se redujo la encuesta del docente a 12 ítems. Para compararla con la encuesta original de 22 ítems, se contrastaron los resultados de la evaluación del profesorado en la encuesta original con una simulación del resultado. Siendo así, los resultados muestran que dos encuestas para evaluar la satisfacción del alumnado son útiles y válidas para diferentes procesos de evaluación institucional: la encuesta del docente para la promoción del profesorado y la encuesta de la asignatura para la acreditación de los títulos. Si la universidad incorpora la encuesta del docente tiene mayor efecto positivo en la motivación, en especial motivación intrínseca. Este estudio demuestra que las dos encuestas para evaluar la satisfacción son útiles y válidas para diferentes procesos de evaluación institucional, obteniendo efectos positivos en la motivación intrínseca de los estudiantes y del profesorado.

Cobo, Andrade y Yela (2020) realizaron un estudio con el fin de alcanzar una educación en emprendimiento y está integre un enfoque horizontal en el programa de estudio y pedagogías contemporáneas, teniendo como objetivo determinar el estado en que se encuentra la motivación en los estudiantes de la carrera de Gestión Empresarial en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, siendo un estudio cuanti-cualitativo con alcance descriptivo y utilizando el método de medición, aplicando cuestionarios y

recolectando información con encuestas. La motivación de los estudiantes para aprender competencias empresariales se logra mediante la práctica. El aprendizaje de competencias empresariales se enfoca en actitudes emprendedoras. Las competencias son un elemento fundamental en las habilidades que debe tener un empresario y deben ser la base para la formación de emprendedores. Las tres competencias genéricas más valoradas son la capacidad de investigación, la formación en valores y principios éticos y la capacidad para identificar y resolver problemas. Con respecto a este estudio la práctica es muy importante para el aprendizaje y es fundamental para la formación.

Amador et al. (2020) realizaron un estudio para evaluar la relación de la inteligencia emocional y la motivación académica, de acuerdo con el sexo y promedio de calificaciones adecuado. Aplicando un estudio transversal con 119 estudiantes de nivel medio superior, siendo 75 mujeres y 44 hombres; de la Universidad De La Salle Bajío. Aplicaron un Inventario de Cocientes Emocionales (Versión para adolescentes) y cada participante se obtuvo su promedio de calificaciones de último semestre y su rendimiento académico. Como resultados obtuvieron que las mujeres tenían un mayor promedio de calificaciones y rendimiento académico, sin embargo, su manejo de estrés y estado de ánimo era peor que de los hombres. Así que, las mujeres muestran un mayor rendimiento que en hombres; la inteligencia emocional participa de forma diferenciada por el sexo en los estudiantes y solo el manejo de estrés está relacionado con el rendimiento académico en las mujeres. Este estudio resulta útil para comprender cómo la inteligencia emocional y la motivación académica están relacionadas para el rendimiento de los estudiantes con respecto a su aprendizaje.

Como último estudio Llanes et al. (2021) realizaron una investigación con 13939 estudiantes universitarios de Europa y América Latina, estos estudiantes cursaban sus estudios en diferentes ámbitos de las Ciencias de la Educación, teniendo como objetivo el trazar su perfil motivacional, detectar variables sociodemográficas y de satisfacción con la experiencia universitaria para explicar y predecir la motivación académica. Aplicaron un cuestionario de 33 ítems, en el exploraban la dimensión social e indagando variables sociodemográficas y caracterización estudiantil. Los cuestionarios se aplicaron online en

24 instituciones educativas, 3 países europeos y 7 latinoamericanos. Como resultados, se encontró un mayor perfil femenino sociodemográfico, con una media de edad aproximada de 25 años, origen socioeconómico familiar medio o bajo. Los motivos para elegir una carrera, motivos intrínsecos, el logro y el ajuste a las propias capacidades son importantes. Así que, la edad, el nivel educativo y laboral de los padres, y el hecho de trabajar mientras se estudia son factores que influyen en la motivación. Cabe resaltar, que este estudio es importante debido a que explora la motivación académica de estudiantes universitarios de diferentes países y ámbitos de estudio.

Recapitulando, la motivación es un factor clave en el rendimiento académico. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes motivados tienen un desempeño académico bueno. La motivación puede influir en el proceso de aprendizaje, ya que puede afectar la atención, la concentración y la memoria. Además, los estudiantes motivados tienen una mayor persistencia y dedicación a sus estudios, lo que puede llevar a un mejor rendimiento académico.

Planteamiento del problema

Medir el éxito académico de un estudiante universitario es una tarea compleja que puede realizarse a través de su rendimiento académico. Este rendimiento académico es el resultado de varios factores que intervienen en la vida del estudiante, como su capacidad cognitiva, su motivación, su personalidad y su comportamiento. Estos factores pueden afectar su capacidad y, por consiguiente, influir en su éxito académico. También puede verse afectado por el entorno social y económico del estudiante, así como por su capacidad para adaptarse a la vida universitaria. Es importante que los estudiantes universitarios aprendan a establecer metas y a trabajar de manera constante para alcanzarlas. Además, es fundamental que desarrollen habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas para enfrentar los desafíos académicos que se les presenten.

Primeramente, el rendimiento académico se muestra desde un diagnóstico cuantitativo y cualitativo sobre las capacidades y aptitudes, considerando que, los estudiantes obtienen resultados positivos o negativos, esto los lleva a reflexionar y evaluar qué tan favorables han sido sus hábitos de estudio. Dentro del rendimiento de los estudiantes pueden existir diversos factores que beneficien o afecten su desempeño, por ende, la motivación toma un papel importante en el rol del estudiante, puesto que, es fundamental dentro del contexto educativo e inclusive contribuye al establecimiento de metas académicas y al trabajo en consecuencia de estas metas, es decir, la motivación puede llevar al éxito o al fracaso escolar.

En el estudio de Mateo (2001) define a “La motivación intrínseca es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea para aquello que le apetece” (p.7). Tal como el autor explica la motivación intrínseca depende de las relaciones interpersonales que establezca en la escuela y en la familia, principalmente con sus compañeros ya que, van construyendo conductas diferentes, aptitudes y destrezas para la obtención de éxito o no. Citando al mismo autor, él define a la motivación extrínseca como “aquella provocada desde fuera del individuo, por otras

personas o por el ambiente” (Mateo, 2001, p.7). Es decir, la motivación no nace de la persona, sino que entra desde otros individuos o del mismo ambiente para gestionarla.

Por otro lado, desde el punto de vista de Johnson et al. (1984) establecen dos tipos de riesgo que afectan la educación, el primero es la crisis en el rendimiento y el segundo, crisis de socialización. Con respecto a la primera; explican sobre las crisis de fracaso escolar en países avanzados, considerando que, los adolescentes o jóvenes tienen un profundo deseo por estudiar alguna carrera, pero atraviesan problemas económicos y estos, generan obstáculos para mantenerse en el estudio de una carrera, por otro lado, otros jóvenes tienen las posibilidades económicas y no desean estudiar. En el segundo, argumentan sobre cómo los niños tienen pocas habilidades de interactuar con otros niños, siendo la causa de su propia estructura social.

El sistema educativo en ocasiones puede presentar problemas, principalmente en países avanzados, tales problemas se dividen en tres categorías: problemas relacionados con el rendimiento escolar, falta de motivación y problemas de integración escolar. La primera categoría está enfocada en el mayor nivel de fracasos escolares a consecuencia de series de razones. La segunda categoría menciona acerca de que la falta de motivación es el problema más serio, llevando a un bajo rendimiento. La tercera categoría explicando sobre la falta de éxito de la escuela en hacer que los estudiantes adopten sus normas y valores esto resulta que muchos estudiantes no estén integrados en la escuela, otro factor relacionado es en la integración social, especialmente en sociedades multiculturales y multirraciales (Ovejero, 1984).

El bajo rendimiento es un factor que se presenta en el sistema educativo, tendiendo en cuenta que, las bajas calificaciones, ausencia en clases, desinterés en clases y/o la deserción escolar, será un conflicto tanto para la escuela, como a los alumnos. Por esta razón, es fundamental profundizar sobre el rendimiento académico de los estudiantes, para saber qué es lo que afecta y encontrar soluciones.

En lo esencial, la educación superior se requiere de diferentes elementos para obtener un ambiente motivador, sin embargo, si existe la falta de motivación deben

valorarse las causas importantes, puesto que, existen problemáticas que llevan a un negativo funcionamiento escolar, en relación con la problemática expuesta. La nueva agenda del aprendizaje implica que los estudiantes deben aprender a controlar su motivación, voluntad y emociones, además de los aspectos cognitivos del estudio. Es importante que los estudiantes aprendan a tomar decisiones sobre qué hacer con sus creencias y emociones mientras estudian. En última instancia, la educación debe fomentar la voluntad de aprender y continuar aprendiendo a medida que cambias las circunstancias personales (Rodríguez et al. 2010)

De esta manera, en el contexto universitario, los alumnos pasan por diferentes situaciones que pueden determinar un alto o bajo rendimiento, por esta razón, este estudio realizado en Teziutlán pretende conocer a los estudiantes respecto a su motivación y analizar el contexto que los lleva a determinada situación. Los jóvenes durante su trayecto en la universidad pasan por distintos sucesos de transformación, el cambio de nivel media superior a superior, acoplarse a un sistema nuevo en el cual los prepara para un mercado laboral, pasan de ser adolescentes a jóvenes con más responsabilidades, también se presentan situaciones en algunos jóvenes cuando tienen que salir de su ciudad y viajar a otro lado para poder estudiar en una universidad, dentro de este factor puede influir la motivación, generando problemas en ello, como lo es la desmotivación, en tal sentido, afectará su desempeño académico.

Visto de esta forma, la motivación es un factor importante dentro del rendimiento académico de los estudiantes, ya que, se puede considerar como un proceso para el aprendizaje y para el desarrollo de las habilidades de cada uno, como se mencionó anteriormente, se debe tomar en cuenta el papel del profesor, dado que, fomenta expectativas de mejora hacia a sus alumnos, al mismo tiempo, adquiriendo conocimientos que pueden desempeñar un papel social, brindando estrategias para su seguridad, confianza y aspiraciones para el desarrollo de su profesión, cuando un alumno esté más motivado, tendrá una dedicación completa para sus tareas, trabajos y prácticas, esto generará una facilidad para un alcance a sus metas. Los estudiantes con motivación

podrán conseguir buenos resultados, presentando interés cada vez más en su etapa formativa.

En este sentido es importante indagar sobre la motivación y cómo ésta influye en el rendimiento académico de estudiantes de la Licenciatura en Psicología en el Complejo Regional Nororiental de la BUAP en Teziutlán a partir de sus propias percepciones.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar los factores prevalecientes que influyen en la motivación para el rendimiento académico de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Generación 2019 del Complejo Regional Nororiental.

Objetivos Específicos

- Evaluar la motivación de los estudiantes de psicología generación 2019 del Complejo Regional Nororiental.
- Indagar la percepción de las y los estudiantes de psicología generación 2019 del Complejo Regional Nororiental respecto a los factores que influyen en su motivación para el rendimiento académico.
- Identificar los factores prevalecientes que influyen en la motivación para el rendimiento académico de estudiantes de psicología generación 2019 del Complejo Regional Nororiental.

Justificación

Esta investigación buscó analizar los factores prevalecientes que influyeron en la motivación para el rendimiento académico de los y las estudiantes de la Licenciatura en Psicología Generación 2019 del Complejo Regional Nororiental. Este estudio resultó relevante dado que, permitió obtener información sobre los factores que inciden en la motivación para el rendimiento académico y que esta información ayudó a comprender los factores que pueden jugar a favor o en contra de este. El rendimiento académico es un elemento importante dentro de la educación, por tal motivo, es un indicador de un nivel de aprendizaje alcanzado por parte de los estudiantes, el sistema educativo debe de brindarle una mayor atención, considerando que, el objetivo principal de la educación es el desarrollo integral de las personas.

Si bien es cierto, a través de los resultados obtenidos de esta investigación podemos aún confirmar sobre lo importante que es la motivación en el rendimiento académico, dicho lo anterior, esta investigación buscó enriquecer el conocimiento sobre la motivación de los estudiantes y cómo influyó en su compromiso y rendimiento académico.

Evidentemente, la información recabada acerca del rendimiento académico puede llevar a cabo diversas acciones, sirviendo de apoyo y para un mejoramiento hacía a los alumnos, por su parte, el personal docente podrá generar estrategias de motivación y al mismo tiempo, prestar atención a lo que ocurre dentro del aula o fuera de ella, comprender lo que motiva a las personas puede llevar a mejores resultados y mantener un enfoque positivo en el rendimiento académico.

Hipótesis

Hipótesis cuantitativa

- La motivación de los estudiantes de psicología de la generación 2019 del CRN es predominante extrínseca y esta motivación está influenciada por diversos factores que afectan su rendimiento académico.

Hipótesis cualitativa

- Existen diferentes factores que pueden influir en la motivación y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Capítulo II Marco Teórico

Motivación

Un factor clave en la obtención de metas planeadas es la motivación. Cuando las personas están motivadas, son capaces de poner un esfuerzo adicional para lograr sus objetivos. La motivación ayuda a mantenerse enfocados y comprometidos en sus metas, incluso cuando enfrentan desafíos y obstáculos. Además, la motivación también puede mejorar el bienestar emocional y mental, lo que permite tener una perspectiva más positiva para alcanzar las metas personales, escolares y laborales. La motivación ha sido un objeto de estudio en diversos ámbitos y actualmente se continúa investigando para comprender su significado en cada uno de ellos. Si bien, “la motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige” (Naranjo, 2009, p. 153). En otras palabras, la motivación debe estar presente, así como, tenerle importancia, conforme a las metas planeadas que se tienen dentro de la vida social, laboral y escolar, dado que, con ella conduce a lograr objetivos a cumplir.

A lo largo del tiempo, la definición de motivación ha evolucionado, pasando de la perspectiva conductista a las teorías cognitivas actuales, existe controversia sobre los factores que influyen en la motivación y la diferencia entre el interés que se tiene por una tarea. Aunque es evidente que los éxitos y fracasos influyen en la motivación de los estudiantes, el estudio de este tema es complicado debido a la gran cantidad de teorías, investigaciones y tesis controvertidas que existen (Polanco, 2005).

De acuerdo con algunas investigaciones que se han realizado, como menciona Herrera et al. (2004) la motivación dentro del desarrollo histórico ha pasado de la siguiente manera:

- Entre los años 20 y los 60, los psicólogos se enfocaron en el estudio de la homeostasis, la conducta y los refuerzos externos como determinantes de la

motivación. Aunque en los años 50 surgieron teorías motivacionales cuasicognitivas, se mantuvo el énfasis en los impulsos internos y los refuerzos externos.

- A partir de los años 60, surgieron teorías cognitivas sobre la motivación y se enfocó en la experiencia consciente. También se renovó el interés en la motivación de rendimiento, que se considera crucial en la vida de las personas junto con los logros.
- Desde los años 70, las teorías cognitivas han sido el enfoque principal para el estudio de la motivación, con el autoconcepto como elemento central. Los estudios se han centrado en la atribución causal, la percepción de competencia y control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. Estos estudios son valiosos para la educación, ya que ayudan a comprender la conducta y el rendimiento académico, y proporcionan estrategias para motivar a los estudiantes y fomentar su crecimiento personal

Dicho lo anterior, con respecto a investigaciones pasadas estas parten de determinar que la motivación proviene de diferentes enfoques. Peralbo et al. (1986) argumentan que ha sido examinado desde diferentes perspectivas teóricas, pero no siempre se han utilizado bases suficientemente contrastadas y definidas. En muchos casos, se ha enfocado el problema de la motivación desde posturas teóricas excesivamente mentalistas, que carecen de apoyo empírico y experimental. Por su parte, Mankeliunas (1964) enfatiza que:

> Los principales aportes nos lo han proporcionado la psicobiología y el psicoanálisis usando los siguientes procedimientos: a) observación directa de la conducta actual, b) la introspección descriptiva de los estados psíquicos del sujeto, c) las diversas técnicas proyectivas que nos muestran los resortes del proceso motivacional (p.129).

Por otra parte, la psicobiología y el psicoanálisis han proporcionado principales aportes en el estudio de la motivación. La motivación es propia a procesos característicos del individuo, es decir, debe centrarse en lo que los sujetos están pasando, y analizar

detalladamente cómo van surgiendo los procesos de la motivación para que puedan observarse e interpretarse a sí mismos, caracterizando sus propios procesos motivacionales y cognitivos. Por otro lado, “la motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta” (Palmero, 2005, p. 3). Resulta claro, que la motivación es referida a acciones por la cual actuamos, y esto, lleva a cumplir con lo que uno se propone a hacer o decir, mientras una persona se encuentra motivada llevará a tener una mejor conducta y también a un mejor desenvolvimiento; sobre todo será aplicada a tener una buena calidad de vida y obteniendo un crecimiento personal.

La motivación es un término que se utiliza también dentro del contexto educativo, puesto que, siendo aplicada para los estudiantes genera una satisfacción para ellos, considerando que, llegan a un alcance de sus logros que se han propuesto. “Las teorías sobre la motivación se base cognitiva tienen un gran valor para la educación porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiantado” (Naranjo, 2009, p.155).

En efecto, la motivación es fundamental dentro de la educación, dado que, llega a favorecer y permite a los estudiantes un alto nivel académico. Cabe resaltar que “uno de los factores más importantes que determina el aprendizaje es la motivación” (Alonso, 1998, p.1). Desde el punto de vista de este autor, la motivación dentro del ámbito escolar es importante, ya que, los estudiantes al sentirse motivados, es más probable que tenga éxito en su proceso de aprendizaje. Hay puntos importantes que deben considerarse dentro de un contexto escolar. La calidad y la eficiencia del sistema educativo están estrechamente relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, de hecho, el rendimiento académico se utiliza comúnmente como un indicador para medir la calidad general del sistema educativo (Cano, 2001). Si los estudiantes tienen buenos resultados, se considera que el sistema educativo es de buena calidad.

Por otro lado, conforme al aprendizaje de los estudiantes y su motivación por el interés a lo que estudian. Es común que los profesores universitarios mencionen que, si muchos estudiantes están desmotivados, puede ser porque están estudiando una carrera que no eligieron o porque están más interesados en otras cosas que en sus estudios

(Alonso, 1998). Por lo tanto, resulta importante para los maestros conocer y saber si sus estudiantes se encuentran motivados. Así mismo, Gargallo et al. (2014) plantean que “el conocimiento se entiende como algo construido por otros. El profesor es el que sabe y su responsabilidad es transmitir bien, para que los alumnos reproduzcan” (p. 415). Es decir, el conocimiento es algo que se construye a través de la experiencia y el aprendizaje de otras personas. Los profesores son vistos como expertos y tienen la responsabilidad de transmitir ese conocimiento a los estudiantes de manera efectiva, de modo que los estudiantes puedan comprender y aplicar ese conocimiento en su vida.

La investigación actual se basa en estudios anteriores para examinar el valor percibido de los estudiantes de una variedad de actividades de aprendizaje dentro de un solo curso. Esto se hace para probar las preferencias individuales de los estudiantes en cuanto a los métodos de enseñanza. Al tener una variedad de métodos de enseñanza dentro de un solo curso, el instructor, el tema de estudio, el plan de estudios y los estudiantes se mantienen constantes, lo que permite una comparación más precisa de las preferencias de los estudiantes (Machemer y Crawfor, 2007). Así mismo, “los estudiantes pueden tener distintos tipos de metas al afrontar una tarea académica o curso escolar, generando entonces distintos patrones motivacionales y, por ende, diferentes comportamientos y actuaciones en el camino de alcanzarlas” (Chiecher, 2016, p. 62). Así mismo, los estudiantes pueden tener variedad de metas que pueden afectar la forma en que los estudiantes se involucran con la tarea y el nivel de motivación que tienen para completarla. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se interpreta que los alumnos durante su proceso escolar pueden atravesar diferentes tipos de motivaciones que están dentro de sus factores internos y externos.

Prado (2017) menciona que existen dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca, la motivación primera surge de la búsqueda de intereses personales y el deseo de superar desafíos sin necesidad de castigos o incentivos externos, ya que la actividad en sí misma es gratificante. Es decir, la motivación intrínseca se basa en el interés y deseo de superar sin necesidad de recompensas, en cambio la motivación

extrínseca se basa en incentivos externos, como castigos o recompensas, para motivar a una persona a realizar una tarea.

Sin embargo, Mateo (2001) da a conocer otro tipo de Motivación, “la motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente” (p. 10). Este autor explica que la motivación de logro es un tipo de motivación que impulsa a una persona a alcanzar una meta u objetivo de manera competitiva, y que esta meta u objetivo es reconocido socialmente. En otras palabras, la motivación de logro es una especie de impulso que nos lleva a trabajar duro para lograr algo que es valorado por nuestra sociedad.

No obstante, existen diferentes orientaciones que pueden influir en la motivación de los adultos jóvenes, pero su importancia puede variar según el individuo y su entorno, como pueden ser motivaciones por la necesidad de reacciones interpersonales en ciertos contextos, mientras que en otros contextos pueden ser motivados por la perspectiva de un futuro mejor. Además, una misma persona puede ser motivada por diferentes orientaciones en diferentes contextos. Lo importante es que las orientaciones no están fijas en los individuos, sino que son flexibles y dependen principalmente del contexto (Katznelson, 2017).

Es importante destacar que la motivación es fundamental en cualquier entorno, ya que es la clave para alcanzar diferentes metas y lograr el éxito, Además, la motivación también aumenta la persistencia y mejora las habilidades de las personas, lo que les permite enfrentar los desafíos de manera más efectiva. Así que en las personas mayores mantener la motivación es fundamental para asegurar una experiencia educativa exitosa, es importante crear y mantener condiciones adecuadas que fomenten la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, la madurez de cada individuo es un factor importante que se debe considerar cuando se trata de determinar los motivos que impulsan el aprendizaje en las personas mayores (Cuencua, 2011). Mencionado lo anterior, la motivación no debe limitarse al inicio de una actividad, sino que debe mantenerse hasta su finalización y ser el punto de partida para nuevas motivaciones y procesos de aprendizaje exitosos, cada estudiante se motiva por razones diferentes, lo que implica que los incentivos tienen un

valor motivacional limitado, la misma actividad incentivadora puede producir diferentes respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumnos en diferentes momentos (Navarrete, 2009).

La motivación también influye en diferentes variables emocionales, como la autoestima, el estrés y la concentración, entre otras. En tal sentido, es esencial que las personas encuentren la motivación necesaria para alcanzar sus objetivos y lograr el éxito en cualquier ámbito de la vida.

Enfoques de aprendizaje en la motivación

En la educación actual, los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, ya que ellos son los que le otorgan un significado y sentido. Es fundamental conocer qué estrategias y motivaciones establecen para lograr sus metas de aprendizaje. Es importante que los estudiantes tengan un enfoque de aprendizaje a largo plazo, en lugar de centrarse solo en el corto plazo, de esta manera pueden desarrollar habilidades que les permitan aprender de manera autónoma y sostenible, lo que les será útil a lo largo de su vida personal y profesional. En este sentido, existen investigaciones que han estudiado el proceso de aprendizaje y han identificado algunas estrategias efectivas.

Dentro del enfoque cognitivo, hay varias líneas de investigación que se centran en el estudio del aprendizaje académico, una de ellas es la fenomenografía, está se centra en los “enfoques de aprendizaje” que utilizan los estudiantes para abordar una tarea (Marton, 1981)

Corominas et al. 2006) argumentan que “se entienden los estilos de aprendizaje como un conjunto de factores cognitivos, afectivos, fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de la manera como el aprendiz percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje” (p.445). Es decir, que los estilos de aprendizaje son un conjunto de factores, estos factores son relativamente estables, lo que significa que tienden a persistir a lo largo del tiempo y pueden ser utilizados para identificar patrones de aprendizaje en los estudiantes.

De acuerdo con Riding y Ryaner (1998) Los enfoques de aprendizaje se consideran una forma de estilos de aprendizaje. Es decir, que los enfoques de aprendizaje son las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender, considerándose una forma de estilo de aprendizaje y refiriéndose a las preferencias individuales del aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje son una forma de comprender cómo los estudiantes abordan el proceso de aprendizaje, estos enfoques pueden ser interpretados de diferentes maneras por los estudiantes, lo que les permite procesar la información de manera más significativa. Desde recordar, pensar, resolver conflictos, entre otros, los estudiantes pueden utilizar diferentes modelos para abordar el aprendizaje y hacerlo más efectivo.

El aprendizaje formal puede generar tres expectativas que influyen en las intenciones del estudiante para involucrarse en la tarea: la primera expectativa es obtener una buena calificación con el mínimo esfuerzo; la segunda es actualizar los propios intereses y la tercera es demostrar públicamente la propia valía obteniendo las mejores calificaciones, estos motivos se asocian con diferentes estrategias de aprendizaje, como la reproducción de información sin datos esenciales, la comprensión del significado de la tarea y la organización del tiempo y la dedicación para adaptarse a las demandas de la tarea (Biggs, 1985). Por otra parte, el aprendizaje se produce cuando tres elementos clave interactúan: la intención o motivo del estudiante, el proceso o estrategia que utiliza para aprender y los logros o rendimiento que obtiene (Biggs, 1993). Por ende, los estudiantes al aplicar sus propios enfoques de aprendizaje serán de ayuda para su mejoramiento y alcance de metas.

Los estudiantes que adoptan un enfoque de aprendizaje profundo invierten más tiempo en estudiar y encuentran el material más fácil de comprender que los estudiantes que adoptan un enfoque superficial, los estudiantes que adoptan un enfoque superficial se centran en estrategias de memorización y retención, lo que les hace encontrar el trabajo pesado e ingrato, en consecuencia, fracasan más a menudo en los exámenes (Svensson, 1977). Es por ello que, aquellos estudiantes que se centren en solo los enfoques profundos sus intereses serán más enfocados en comprender el material y

relacionarlo a otros temas, mientras que los que aplican un enfoque superficial solo recordarán la información para aprobar los exámenes y solo será menos duradero el aprendizaje.

Por otro lado, existen otro tipo de enfoques que los estudiantes aplican ante determinadas tareas. Las relaciones entre motivación y estrategia que subyacen a los diferentes enfoques de aprendizaje pueden describirse de la siguiente manera: los estudiantes que tienen la intención de cumplir con los requisitos mínimos de la tarea y que no quieren invertir mucho esfuerzo ni implicación en ella, utilizarán estrategias específicas para aprender la información de manera mecánica y repetitiva, con el objetivo de poder reproducirla en el momento adecuado (Salim, 2006).

Tabla 1.

Evolución del modelo 3P de aprendizaje por Biggs (1991).

Años	1978	1979	1984	1987	1989	1991
Modelo	Modelo general del aprendizaje	Modelo general del aprendizaje	Modelo general del aprendizaje del estudio	Modelo elaborado general del aprendizaje del estudiante	Modelo 3P: presagio y producto del aprendizaje del estudiante	Modelo 3P: de aprendizaje del estudiante

Tomada de López Aguado, M. y López Alonso, A. I. (2013).

El modelo 3P describe la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos sus componentes se relacionan y se refuerzan mutuamente, según este modelo, la enseñanza y el aprendizaje son procesos interactivos en los que el estudiante construye su conocimiento en función de la enseñanza del profesor, además los resultados del aprendizaje dependen del enfoque que se adopte para abordar la tarea de aprendizaje, pudiendo variar en calidad (Maquilón, 2003).

En otras palabras, este modelo busca encontrar el aprendizaje de los estudiantes, analizando los tres componentes: describiendo la enseñanza y encontrando un equilibrio.

En efecto, los estudiantes podrán establecer sus estrategias para cumplir sus tareas y al mismo tiempo, sus metas.

Si bien, los enfoques de aprendizaje y la motivación están estrechamente relacionados.

La motivación del estudiante influye en las estrategias de aprendizaje que utiliza, cada enfoque de aprendizaje se compone de un motivo (la razón por la que el estudiante quiere aprender) y una estrategia (la forma en que el estudiante actúa durante el proceso de aprendizaje (Corominas et al. 2006). Así mismo, la motivación del estudiante es un factor importante en la forma en que aprende. La razón por la que el estudiante quiere aprender (motivo) y la forma que actúa durante el proceso de aprendizaje (estrategia) están estrechamente relacionados. En tal sentido, es importante que los estudiantes estén motivados para aprender y utilicen estrategias efectivas de aprendizaje para lograr un mejor rendimiento académico.

El uso de diferentes enfoques de aprendizaje puede fortalecer las características de responsabilidad en los estudiantes. Además, el aprendizaje individual es fundamental, pero el trabajo en grupo también puede ser beneficioso para obtener un aprendizaje más completo. El esfuerzo cooperativo y colaborativo puede ayudar a los estudiantes a aprender y comprender más, ya que pueden compartir ideas y trabajar juntos para resolver problemas.

Por lo tanto, es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar tanto de manera individual como en grupo para obtener un aprendizaje completo y efectivo. Cabe destacar, es importante que los estudiantes se sientan motivados para aprender y que utilicen estrategias efectivas de aprendizaje para lograr un mejor rendimiento académico.

Teoría de la atribución

A lo largo del tiempo, la teoría de la atribución ha permitido analizar cómo los estudiantes manifiestan su rendimiento académico. Esta teoría es útil porque permite a los profesores

y psicólogos atribuir el éxito o fracaso de un estudiante a diferentes factores, como su capacidad, esfuerzo, interés, conocimiento, entre otros. Al comprender los factores que influyen en el rendimiento académico de un estudiante, los maestros y psicólogos pueden proporcionar una retroalimentación más efectiva y ayudar al estudiante. Además, la teoría de la atribución también puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor su propio rendimiento académico, al comprender los factores que influyen en su rendimiento, los estudiantes pueden identificar las áreas en las que necesitan mejorar y desarrollar estrategias efectivas para mejorar su rendimiento.

Para Heider (1958) las atribuciones causales son un componente crucial de las relaciones interpersonales, junto con las actitudes y su dinámica hacia el equilibrio cognitivo, es esencial comprender cómo estas atribuciones influyen en las relaciones entre personas. Si bien, las atribuciones causales son importantes en las relaciones interpersonales, ya que son las explicaciones que se hacen sobre el comportamiento de las personas y son un componente importante de las interacciones sociales.

La teoría de la atribución sostiene que las personas buscan explicaciones para entender por qué tienen éxito o fracasan en ciertas situaciones de la vida, en consecuencia, el estudio de la atribución se enfoca en examinar cómo las personas explican las causas de estos resultados (Mateo, 2001). Además, la teoría de la atribución sugiere que las personas buscan entender las razones detrás de sus éxitos y fracasos en la vida. El término de atribución consiste en ser una explicación causal de un evento o comportamiento (Harvey y Martinko, 2014). La atribución es una explicación que trata de identificar la causa detrás de un evento o comportamiento.

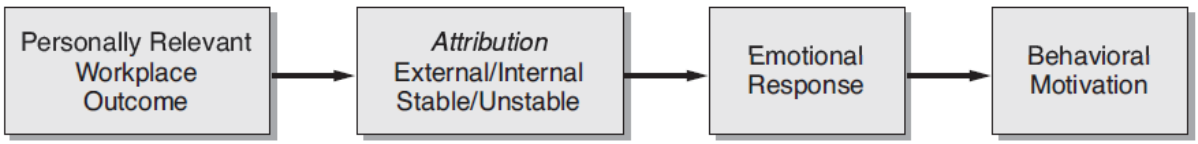
El estilo es una forma única de atribuir causas que reflejan la personalidad de un individuo, hay cuatro tipos de estilos atributivos: el externalista, que atribuye tanto los éxitos como los fracasos a causas externas; el internalista, que atribuye tanto a los éxitos como los fracasos a causas internas del individuo; el egoísta, que atribuye a los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas; el depresivo, que atribuye a los éxitos a causas externas y los fracasos a factores internos (Bisquerra, 2000). De este modo, las personas atribuyen las causas de los éxitos y fracasos en sus vidas, el estilo atributivo se

refiere a la forma en que las personas interpretan y explican las causas de los eventos en su vida.

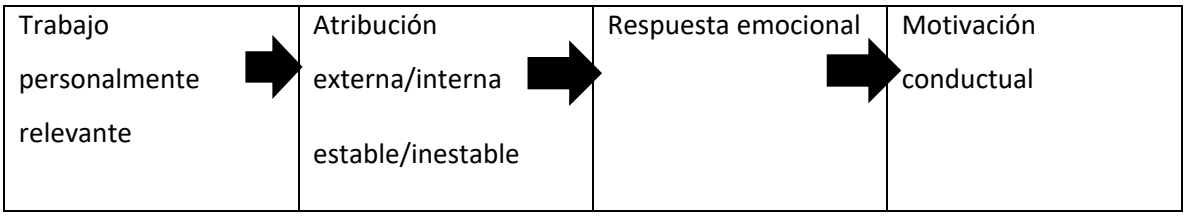
Además, la teoría de la atribución indica que las causas que se atribuyen a los comportamientos y resultados de las personas pueden influir en las respuestas emocionales y conductuales que se tienen hacia ellos (Weiner, 1985). Es por ello que la teoría de la atribución sugiere que las interpretaciones que se hacen sobre las causas de los comportamientos y resultados de otras personas pueden influir en las emociones y comportamientos hacia ellas.

Figura 1.

Proceso de comportamiento atribución-emoción por Harvey y Martinko (2010)



Tomada de Harvey, P., y Martinko, J. (2010).



Traducción Propia

Explicando la figura I. Las atribuciones pueden clasificarse a lo largo de la dimensión del locus de causalidad, está describe si la atribución es interna o externa. El locus de causalidad es importante porque puede influir en las reacciones emocionales. Las atribuciones internas por eventos o comportamientos indeseables a menudo se asocian con emociones negativas centradas en uno mismo como la culpa y la vergüenza. Por otro lado, las atribuciones externas para los mismos comportamientos y resultados se asocian generalmente con emociones negativas enfocadas externamente, como la ira y el resentimiento (Gundlach et al. 2002; Weiner, 1985).

Respecto a la explicación de la figura, el estilo de atribución y el locus de control están relacionados, ambos consideran si las contingencias de refuerzo son internas o externas, sin embargo, el locus control parece depender del estilo de atribución de cada persona (Chavarría, 2019). Aunque ambos conceptos coinciden en establecer si la fuente de control es interna o externa, el locus de control parece depender del estilo de atribución de cada persona, esto significa que la forma en que una persona atribuye las causas de los eventos o resultados puede influir en su percepción de control de su vida.

Existen diferentes tipos de explicaciones situacionales que incluyen una variedad de factores posibles, además se ha diferenciado entre los casos en los que la causa externa es el ambiente físico y los casos en los que la causa externa es otra persona, cuando la causa externa es otra persona, es importante hacer distinciones significativas (Heider, 1958). Es importante distinguir entre las causas externas de un comportamiento.

La teoría de la atribución es un marco cognitivo que se utiliza para analizar el comportamiento relacionado con el logro, en este contexto, las atribuciones causales se refieren a las causas percibidas del éxito o fracaso en situaciones relacionadas con el logro (Álvarez et al. 2015).

Crespo (1982) argumenta que la teoría de la atribución de la motivación de Weiner sugiere que una dimensión cognitiva importante es la atribución causal del éxito o fracaso, según esta teoría, la motivación de una persona para hacer algo depende de cómo lo ha hecho en el pasado y a qué atribuye su éxito o fracaso, las atribuciones causales determinan las reacciones emocionales y cognitivas, que a su vez afectan el comportamiento de logro.

Tabla 2.

Dimensiones de la causalidad por Weiner (1985)

Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso			
Dimensión de la atribución			
	Locus de control	Estabilidad	Controlabilidad
Capacidad	Interna	Estable	Incontrolable

Dificultad de la tarea	Externa	Estable	Controlable
Esfuerzo	Interno	Inestable	Controlable
Suerte	Externa	Inestable	Incontrolable

Elaboración Propia

Con respecto a la tabla 2, Durán y Pujol (2013) mencionan que la teoría atribucional de Weiner sugiere que los estudiantes realizan atribuciones para explicar los resultados, las cuales suelen ser debidas a la capacidad, el esfuerzo y la dificultad de la tara; estas causas tienen propiedades como el locus de control, la estabilidad y la controlabilidad: el locus control se refiere a si la causa se encuentra dentro o fuera del individuo, la estabilidad hace referencia al grado en que las causas se consideran constantes en el tiempo, y la controlabilidad se refiere al grado en que se percibe que las causas están bajo control voluntario.

Con respecto al punto anterior, Álvarez et al. (2015) explican que Weiner estableció una relación entre los factores internos y externos de la teoría de Heider y el concepto de locus de control de Rotter, como resultado, se propuso un esquema clasificatorio de los factores percibidos que influyen en el rendimiento.

La siguiente tabla 3, es una representación de los determinantes percibidos de la conducta de rendimiento.

Tabla 3.

Representación de los determinantes percibidos de la conducta de rendimiento.

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
INTERNAS	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
EXTERNAS	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Tomada de Álvarez Díaz de León, G., Bernal Álvarez, Y., Romero García, G. y Reyes Domínguez, D. R. (2015).

Cuando una persona alcanza el éxito, suele atribuirlo a su alta capacidad, mucho trabajo, facilidad de la tarea o buena suerte, por otro lado, cuando fracasa, suele atribuirlo a su poca capacidad, falta de esfuerzo, dificultad de la tarea o mala suerte (Álvarez et al. 2015). Como lo dicen los autores la atribución causal se refiere a la forma en que las personas explican los resultados de sus acciones o de los eventos que les suceden.

Así mismo, los estudiantes que están altamente motivados hacia el logro escolar tienden a atribuir su éxito a su propia capacidad y esfuerzo en mayor medida que los estudiantes con baja motivación, quienes tienden a atribuir su éxito a factores externos (García, 2006). Existe relación entre la motivación y la atribución del éxito en el ámbito escolar, ya que la motivación juega un papel importante en la forma en que los estudiantes explican su éxito en la escuela.

Recapitulando, la teoría de la atribución es una teoría psicológica que se enfoca en cómo las personas explican las causas de los eventos que ocurren en sus vidas, según está teoría, las personas tienden a atribuir el éxito y el fracaso a ciertos factores, como la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, la ayuda de otros o la suerte. La forma en que las personas atribuyen, estos eventos pueden tener un impacto significativo en su autoestima, sus expectativas y su comportamiento a futuro. Si bien, está teoría se relaciona con la motivación y el rendimiento académico de diversas maneras, los estudiantes que atribuyen su éxito en la escuela a su propia capacidad y esfuerzo tienden a estar motivados y a tener un mejor rendimiento que aquellos que atribuyen su éxito a factores externos.

Además, esta teoría sugiere que los estudiantes que atribuyen a factores internos, como la falta de habilidad o esfuerzo, pueden estar más motivados para mejorar su desempeño en el futuro que aquellos que atribuyen el fracaso a factores externos. La teoría de la atribución ayuda a que los estudiantes tengan una mentalidad de crecimiento, es decir, que crean que su inteligencia y habilidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo y práctica, también tienden a tener una mejor motivación y rendimiento que aquellos que tienen una mentalidad fija. En general, la teoría de la atribución sugiere que la forma en que los estudiantes explican su éxito y fracaso en la escuela puede tener un impacto significativo en su motivación y rendimiento académico para la mejora de sus planes y metas.

Autorregulación

El aprendizaje es un tema importante para los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades y autonomía personal. La implementación de estrategias de aprendizaje efectivas para el aprendizaje depende de la autorregulación. Esto significa que los estudiantes deben aprender a regular su propio proceso de aprendizaje y tomar medidas para asegurar su éxito.

Para empezar, la autorregulación de manera general se refiere al nivel en que un estudiante asume un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman,

1989). Es por ello que la autorregulación se refiere a la capacidad del estudiante para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje, en lugar de depender únicamente de los maestros o tutores para guiarlos en su aprendizaje, los estudiantes autorregulados son capaces de tomar medidas por sí mismos para lograr sus objetivos educativos.

El concepto de aprendizaje autorregulado se refiere a enfoques de aprendizaje académico independientes y efectivos que involucran habilidades metacognitivas, motivación intrínseca y estrategias de acción (Perry, 2002). El aprendizaje autorregulado es un enfoque de aprendizaje que se caracteriza por la independencia y la efectividad en el aprendizaje académico, este enfoque implica el uso de habilidades metacognitivas, la motivación intrínseca y estrategias de acción para lograr un aprendizaje exitoso.

Por otro lado, los estudiantes deben desarrollar su autorregulación para poder controlar y modificar sus emociones, dando como resultado, la obtención de una motivación, gusto, entusiasmo, satisfacción, etc. en la realización de tareas, trabajos y lograr sus metas a corto y largo plazo.

Así que, la autorregulación académica es un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes establecen objetivos para su aprendizaje y tratan de monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus objetivos y las características del ambiente en el que se encuentran (Pintrich, 2000). El aprendizaje autorregulado se caracteriza por la independencia y la efectividad en el aprendizaje académico y se basa en el uso de sus habilidades para lograr un aprendizaje exitoso.

La motivación basada en estándares implica la comparación cognitiva, es decir, cuando las personas se comprometen con objetivos o estándares específicos, las discrepancias negativas entre su desempeño y el estándar que buscan alcanzar pueden crear una autosatisfacción que sirve como incentivo motivacional para esforzarse más (Bandura y Cervone, 1986). Cuando las personas se comprometen con objetivos específicos o estándares, la comparación entre su desempeño actual y el estándar

deseado puede crear una sensación de insatisfacción, esta autosatisfacción sirve como un incentivo para que la persona se esfuerce más y logre el estándar que busca alcanzar.

Por lo tanto, se sugiere que existan estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje autorregulado son acciones y procesos que los estudiantes utilizan para adquirir información o habilidades, estas estrategias implican que los estudiantes tengan un sentido de agencia, propósito e instrumento; todos estos estudiantes utilizan procesos regulatorios, pero los estudiantes regulados se diferencian por su conocimiento de las relaciones estratégicas entre los procesos regulatorios y los resultados de aprendizaje, además, estos estudiantes utilizan estas estrategias para alcanzar sus objetivos académicos (Zimmerman, 1990). Si bien, los estudiantes pueden aprender de manera más efectiva utilizando estrategias de aprendizaje autorregulado.

Cuando se enseña a los estudiantes con bajo rendimiento a establecer metas cercanas y alcanzables, se mejora su sentido de eficacia cognitiva, su rendimiento académico y su interés intrínseco en la materia (Bandura y Schunk, 1981). Los estudiantes que aprendan a establecer metas pueden tener un impacto positivo en su motivación y desempeño académico.

Tabla 4.

Taxonomía de estrategias de aprendizaje por Peñalosa Castro et al. (2006).

1. Estrategias de ensayo	Estas técnicas de aprendizaje se utilizan para seleccionar y codificar información, y se basan en la repetición de información, estas técnicas son efectivas para aprender material factual, y algunos ejemplos incluyen copiar, tomar notas o recitar definiciones, sin embargo, su limitación es que permiten realizar pocas conexiones entre la información nueva y la que ya está disponible en la memoria a largo plazo.
2. Estrategias de elaboración	Estas estrategias de aprendizaje se

	utilizan para dar significado a la información y construir conexiones entre la información nueva y el conocimiento previo del alumno, estas estrategias son útiles para recordar nombres, categorías, secuencias o grupos de elementos. Por ejemplo: elaborar resúmenes, tomar notas, hacer esquemas, elaboraciones verbales o interrogación previa al estudio acerca del contenido del material.
3. Estrategias organizativas	Estas estrategias de aprendizaje se utilizan para crear conexiones internas entre las piezas de información proporcionadas en el material de aprendizaje. También, ayudan a los estudiantes a recordar información a través de la creación de estructuras, los estudiantes pueden aprender a estructurar el contenido a través de representaciones visuales como diagramas, matrices, secuencias y jerarquías.

Elaboración Propia.

Estas estrategias de aprendizaje sirven para ayudar a los estudiantes a recordar y comprender mejor la información. Al utilizar estas estrategias, los estudiantes pueden conectar la información nueva con el conocimiento previo que ya tienen, lo que les ayuda a comprender mejor la información.

Tabla 5.

Taxonomía para el aprendizaje organizada en cinco categorías, por Simpson, Hynd, Nist y Burrel (1997).

1. Aprender a aprender	Los cursos que se incluyen en esta categoría se enfocan en el desarrollo de procesos y la promoción de estudiantes que puedan autorregular

	su aprendizaje mediante la adquisición de estrategias de aprendizaje.
2. Dominio de un aprendizaje específico	La segunda categoría, es similar a la primera, pero se enfoca en un dominio de aprendizaje específico, estos cursos se centran en entrenar la aplicación de estrategias de aprendizaje en una disciplina de estudio o área de conocimiento particular, pero no se enfocan en transferir intencionalmente ese aprendizaje a otros contextos o contenidos adyacentes.
3. Intervenciones puntuales	Esta incluye intervenciones, cursos de verano, programas, puente entre dos ciclos de estudio (secundaria/universidad) y otras intervenciones puntuales, estas intervenciones se enfocan en cubrir lagunas en el aprendizaje y suelen tener una orientación remediativa, en lugar de enseñar estrategias de aprendizaje amplias, estas se enfocan en potenciar aspectos estratégicos aislados, como técnicas de lectura o competencias de escritura.
4. Cursos	Esta agrupa cursos que integran el ejercicio de las competencias de lectura y escritura, el objetivo de estos cursos es incrementar la eficiencia de la escritura, y como consecuencia, mejorar el éxito escolar, estos cursos se centran en enseñar habilidades de lectura y escritura de manera integrada, lo que ayuda a los estudiantes a entender cómo estas habilidades se relacionan entre sí.
5. Servicios	En esta se incluye servicios asistenciales en el área de las competencias de estudio ofrecidos por gabinetes especializados, estos servicios son habitualmente aislados y

	ateoréticos, ya que no presentan un marco teórico donde las intervenciones puntuales estén ancladas, ni una evaluación que permita concluir su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos.

Elaboración propia.

De esta manera, la capacidad de autorregularse puede considerarse una de las cualidades más importantes como seres humanos (Zimmerman, 2000). La capacidad de autorregulación es la capacidad de controlar y regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera consciente y adaptativa contribuyendo al crecimiento personal y bienestar general.

El objetivo del estudiante al asistir a la universidad es aprender y adquirir las habilidades necesarias para ejercer una profesión que le brinde satisfacción, la sociedad, la familia y la institución educativa esperan que el estudiante tenga éxito en este proceso; además, si la educación universitaria se considera como un medio para el desarrollo integral del individuo, es importante que el aprendizaje integre todos los aspectos de la persona, incluyendo los socioculturales, físicos, emocionales, espirituales e intelectuales (Noriega y Angulo, 2014). Si bien, el estudiante va a la universidad para aprender y adquirir habilidades profesionales y la educación universitaria debe fomentar el desarrollo integral de la persona.

Por otro lado, mantener la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje requiere que sean capaces de autorregular su actividad durante el proceso de aprendizaje, lo que implica la coordinación de las diferentes actividades cognitivas. Los estudiantes que se autorregulan en sus estudios universitarios emplean estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para regular y controlar su propio proceso de aprendizaje, así como gestionar y controlar sus propios recursos de estudio (Navea, 2016).

Es por ello que, para mantener la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje, es necesario que puedan autorregular su actividad durante el proceso de

aprendizaje, lo que implica coordinar diferentes actividades cognitivas, como la atención, memoria y el pensamiento crítico.

En resumen, la motivación es un factor crucial en la vida de cualquier persona y en el ámbito escolar es especialmente importante. El aprendizaje autorregulado es una teoría que se centra en las direcciones proactivas de los estudiantes y puede mejorar significativamente su rendimiento académico. Si los estudiantes presentan emociones positivas, podrán fundar recursos cognitivos, metacognitivos y psicológicos que les serán útiles en su vida diaria y les permitirán enfrentar con éxito su futuro. Por consiguiente, la capacidad de autorregulación es una competencia clave para el éxito en la educación superior.

Adultez temprana

La etapa de adultez temprana es una fase de la vida que presenta una serie de aspectos físicos, psicológicos, cognitivos y comportamentales. A diferencia de la adolescencia, los adultos jóvenes han pasado por una etapa de transición, pero aún no han alcanzado la madurez plena. Por otro lado, la adultez intermedia es uno de los periodos más largos y en el que se presentan más cambios. Durante esta etapa, los adultos jóvenes están llenos de energía y tienen el potencial de desarrollar nuevos ingresos y habilidades que les permitirán enfrentar los desafíos que se presenten en su camino.

Entre los 18 y los 40 años, las personas experimentan un proceso de evolución y crecimiento en múltiples áreas. Durante estas dos décadas, se toman decisiones que tendrán una gran influencia en el futuro, como la elección de estudios, la carrera profesional, así como los hábitos y el estilo de vida. Además, en este periodo se toman decisiones importantes como la formación de una familia o la elección de vivir de forma solitaria, y se produce una adaptación a las normas y a la vida en sociedad. Este es un periodo clave en el que se establecen las bases para el futuro y se adquieren habilidades y conocimientos que serán útiles a lo largo de la vida (Gabarda, 2015)

Así mismo, la edad adulta es un periodo amplio de la vida y se puede dividir en etapas que representan diferentes momentos del proceso evolutivo de cada persona y

su desarrollo de personalidad al desempeñar diversos roles y funciones (Amador et al. 2001). Los años que rodean los 17 y 22 años marcan el inicio de la transición adulta, siendo el final de la pre adultez y el inicio de adultez temprana; siendo un paso a la individualización, marcando sus relaciones con la familia y comienza a formar un lugar en el mundo adulto, la segunda era entre los 17 y 45 años, siendo una etapa de mayor energía, abundancia, mayor contradicción y estrés, ya que, es la temporada para formar y perseguir aspiraciones juveniles, criar una familia y alcanzar una posición superior, llegando a una satisfacción en términos de amor, sexualidad y

La etapa de la joven adulta (18-30 años) como la antítesis crítica de intimidad versus aislamiento; durante esta etapa, el adulto debe establecer relaciones saludables con los demás, especialmente con el sexo opuesto, y aumentar su capacidad de amar, para lograr estas relaciones íntimas se necesitan condiciones previas como la confianza absoluta, la autonomía en ambas partes, el sentimiento de identidad y la aceptación incondicional (Erikson, 1985). También, el comienzo de la adultez temprana se asocia con el logro de la independencia, tanto económica como emocional, que implica la inserción en el mundo laboral, el trabajo y las relaciones interpersonales son dos factores esenciales para el crecimiento personal en esta etapa de la vida (Martínez Uribe, 2004).

Otro punto importante que se destaca en la adultez temprana es la madurez.

Durante la infancia y la adolescencia, las personas normales tienen un nivel de madurez que es una combinación de madurez e inmadurez, la madurez psicológica se refiere a la habilidad de aprender, adaptarse al entorno y solucionar exitosamente las tareas del desarrollo en cada momento; en la edad adulta, se espera que el individuo haya alcanzado el máximo de habilidades psicológicas para adaptarse al entorno, convivir, ser productivo y disfrutar la vida plena (Uriarte, 2005).

La teoría de la selectividad socioemocional sostiene que los mismos objetivos fundamentales impulsan el comportamiento social a lo largo de la vida. A menudo, hay oportunidad para expandir las experiencias que no entran en conflicto con la búsqueda de objetivos emocionalmente significativos (Lang y Carstensen, 2002). Si bien, en la

adultez temprana se tienen objetivos fundamentales que motivan el comportamiento social a lo largo de su vida. En la edad adulta temprana se enfrenta la responsabilidad de ser padres y tener una carrera, adquiriendo deudas financieras a pesar de tener un salario bajo, se toman decisiones importantes sobre el matrimonio, la familia, el trabajo y el estilo de vida sin tener la madurez o experiencia necesaria para hacerlo sabiamente, en esta etapa se lucha por sus propias pasiones y ambiciones internas (Levison, 1986).

Por otro lado, Sandoval Mora (2018) da a conocer el modelo Ciclo Vital del Desarrollo Cognoscitivo de K. Warner Schaie, este modelo examina el desarrollo de la inteligencia dentro de un contexto social, a través de siete etapas que se centran en metas motivacionales que aparecen en diferentes fases de la vida; la segunda etapa que habla sobre la adultez temprana es la etapa de logro y está ocurre entre los 19 o 21 y los 30 y 31 años, y se caracteriza por el uso del conocimiento para alcanzar metas, como lo es una carrera y una familia.

Para el adulto joven la motivación está presente en un contexto, pero no en otro, y también puede variar de un día a otro, o incluso ser influenciado por factores estructurales y contextuales, la motivación se combina con la experiencia de significado que los adultos jóvenes atribuyen a los contextos de los que forman parte, y lo que esta conexión con el contexto hace a los procesos de los adultos jóvenes (Katznelson, 2017). Cada persona tiene su motivación moral, ya que es una fuerza que los impulsa a hacer lo que consideran correcto. Como lo menciona Nunner (2007) los motivos morales son aquellos que tienen en cuenta el bienestar de los demás y están intrínsecamente orientados a una comprensión del carácter obligatorio del deber moral, por lo tanto, los motivos morales y los motivos altruistas no justifican una motivación moral si no están orientados a una comprensión del deber moral.

Por otro lado, como lo señala Cuencua (2011) “el aprendizaje está en la base del desarrollo humano” (p. 240). Es decir, que el aprendizaje es fundamental para el desarrollo humano, siendo un proceso continuo que permite a las personas a adquirir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, utilizándolos para adaptarse al entorno y

mejorar su calidad de vida. El aprendizaje es esencial para el desarrollo humano, ya que permite a las personas crecer, evolucionar y enfrentar los desafíos de la vida.

Con respecto a lo anterior, la capacidad de los adultos para aprender y adaptarse a nuevas situaciones no disminuye con el tiempo, en cambio, su habilidad para hacerlo depende de la intensidad y duración de estímulos, demandas y exigencias que enfrentan; es importante tener en cuenta que el aprendizaje se compone de dos factores: la adquisición de conocimientos y experiencias previas que permiten a las personas interactuar en sociedad y la consecución de objetivos, intereses y necesidades personales (Amador et al. 2001).

Es importante destacar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve reforzado mediante la participación activa en el aula. Esto ayuda a los jóvenes adultos a interesarse y enfocarse en el trabajo en equipo, permitiéndoles realizar actividades y generando así más conocimiento. Este enfoque también puede tener un impacto positivo en su vida personal, social y laboral, al provocar cambios satisfactorios.

Capítulo III Método

Enfoque Mixto

Como objetivo de este estudio, se desarrolló desde un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial establecido por Hernández et al. (2014).

El proceso de diseño explicativo secuencial se divide en dos etapas: la primera se enfoca en la recolección y análisis de datos cuantitativos, mientras que la segunda se enfoca en la recolección y evaluación de datos cualitativos, en algunos casos, los resultados iniciales de la etapa cuantitativa pueden influir en la recolección de datos cualitativos, lo que se conoce como un enfoque de mezcla mixta; es importante destacar que la segunda etapa se basa en los resultados de la primera, al final, los hallazgos de ambas etapas se combinan en la interpretación y elaboración del informe del estudio (Hernández et al. (2014). Así que, se decidió aplicar este diseño debido a la recopilación y análisis de los datos cualitativos y dándole prioridad a dichos resultados.

En investigaciones pasadas, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definen a la investigación mixta como una exploración en la que el investigador combina las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas en un solo estudio.

La selección de este método ayudó a la investigación, puesto que se adaptó a las necesidades y el contexto en el que se requirió trabajar con los estudiantes. Además, los hallazgos en los resultados fueron favorables y la investigación fue superior, debido a que se obtuvo una comprensión más completa acerca del problema de la investigación, validando los datos obtenidos.

Dicho lo anterior, para enfatizar en los métodos cuantitativos y cualitativos:

1. Fase recolección de datos: Se utilizó un cuestionario relacionado con la motivación y cómo se sienten los estudiantes al realizar actividades/tareas.
2. Fase profundizar más acerca de lo que se quiere investigar, empleando entrevistas, esto sirvió para conocer los contextos familiares, sociales, económicos

que pueden intervenir para llevar a cabo su rendimiento académico, ya sea, con éxito o fracaso.

Aplicar dichos instrumentos benefició a la investigación, puesto que se consiguió una amplia perspectiva y fue más profundo el resultado para enriquecer los datos obtenidos. De esta manera es importante tener en cuenta que utilizar este método sirve para que los investigadores e investigadoras les otorguen voz a sus participantes, es decir, solo busquen la obtención de datos numéricos, si no, también buscar la visión más íntima de los participantes.

Población

Los participantes de este estudio fueron 24 estudiantes de Psicología, 22 estudiantes pertenecen a la generación 2019 y dos estudiantes generación 2017 del Complejo Regional Nororiental de la BUAP en Teziutlán que cursaban la asignatura de Investigación IV. De los 24 participantes únicamente uno era hombre y el resto mujeres, y sus edades oscilaban entre los 18 y 25 años. Para seleccionar la muestra de esta investigación se recurrió a un muestreo por conveniencia.

El muestreo por conveniencia consiste en una selección intencionada, como consecuencia, teniendo características similares a las de la población (Casal y Mateu, 2013). En tal sentido, la muestra es por conveniencia, ya que, los estudiantes son seleccionados porque se encuentran en la etapa final de la carrera, considerando que, los alumnos entraron a la universidad en modo presencial y con el tiempo, por circunstancias de pandemia, a mitad de carrera empezaron a tomar clases en línea, de modo que, presentaron la transición de clases presenciales a clases en línea, esto pudo ocasionar diferentes circunstancias a los alumnos, ya sea, en su motivación por lo cambios en el modo de trabajo y alteración en el rendimiento académico. Es por ello, que se decidió trabajar con los estudiantes, debido a que cumplen con las características para la obtención de información y se encuentran cerca del contexto que será realizada la investigación.

Para la obtención de datos cuantitativos se aplicó a 24 estudiantes. Una vez que fueron identificados los puntajes, se obtuvieron los resultados para los datos cualitativos y fue aplicado a 6 estudiantes.

Instrumentos

Para la recolección de datos cuantitativos se aplicó un test sobre la motivación MAPE-3 adaptado por Alonso et al. (1998). El cuestionario es una herramienta para evaluar la motivación de una persona en relación con una tarea o actividad específica.

El test se enfoca en 7 escalas para determinar la relación entre las distintas variables evaluadas por cada escala y en cada una se encuentran en correlación a los principales tres tipos de motivación: motivación extrínseca, motivación por la tarea y ansiedad facilitadora del rendimiento. Las preguntas del test están creadas por 124 preguntas y están diseñadas para determinar la motivación de una persona y proporcionar información útil para entender sus motivaciones. También se utilizó el promedio de los estudiantes, si bien, la media del promedio es de 9.1, considerando que es un promedio bueno y alto por todos los estudiantes. El promedio más alto es de 10 y el más bajo es de 7.5.

Con respecto a los datos cualitativos se creó un guión de 13 preguntas para darle seguimiento a los datos cuantitativos por medio de entrevistas semiestructuradas. Las preguntas se basaron para indagar acerca de autorregulación, percepción, enfoques de aprendizaje, motivación y metas planeadas.

Tejero (2021) menciona que “la entrevista semiestructurada recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas” (p. 68). Es decir, las entrevistas semiestructuradas son convenientes para la creación de conversaciones que faciliten expresiones naturales y perspectivas por parte de las personas entrevistadas.

Si bien, realizar entrevistas semiestructuradas resulta con beneficio para la obtención de datos en la investigación, teniendo en cuenta que, los estudiantes obtendrán la libertad de expresar sus opiniones desde sus propios términos y explicar aún mejor

acerca de su motivación, los factores que intervienen o cómo describen su rendimiento académico.

Por otra parte, la entrevista semiestructurada es utilizada, dado que, los estudiantes en ocasiones no podrían tener la disponibilidad de tiempo o algún otro factor que interfiera.

Procedimiento

En el presente trabajo se plantean las diversas técnicas que se realizaron en la investigación de inicio a fin, siendo explicadas de manera detallada cada una, con el objetivo de comprender el desarrollo de la investigación.

1. Selección de integrantes: La primera parte, se basó en la presentación y en informar en qué consistía la investigación a los estudiantes de universidad que cumplieron con los criterios de inclusión.

   Explicado el estudio, se hizo entrega de la carta consentimiento, para dar a conocer las características y el objetivo del mismo.
2. Aplicación de instrumento: La aplicación de instrumentos orienta a analizar lo referentes a los objetivos principales de la investigación.

   Una vez aceptando la carta de consentimiento, se procedió a entregar el cuestionario MAPE-3 junto a su hoja de respuestas. En la parte inferior del cuestionario se solicitó el promedio general de los estudiantes, siendo esta, para recabar información acerca del desempeño académico de cada estudiante. La aplicación del cuestionario MAPE-3 evalúa los factores motivacionales para el aprendizaje, por lo tanto, se logró obtener la información para determinar las variables de motivación necesarias para la investigación. Una vez obtenidos los resultados, se seleccionará a estudiantes para la aplicación de entrevistas semiestructuradas, con el fin de indagar detalladamente acerca de factores que influyen en su motivación y rendimiento académico.
3. Análisis de datos: La recolección de datos están orientados para analizar lo referente a los objetivos principales del estudio.

En cuanto a los análisis de datos del cuestionario MAPE-3, se platicó con el autor Alonso Tapia, J. para calificar correctamente el cuestionario basándose el puntaje de cada tipo de motivación. Una vez obtenidos los puntajes, se seleccionó a los estudiantes con un mayor porcentaje de motivación extrínseca, motivación por la tarea y ansiedad facilitadora del rendimiento. Teniendo a los estudiantes seleccionados se procedió a contactar a cada uno, para invitarlos a una entrevista semiestructurada.

4. Selección de estudiantes: Para esta fase, al analizar los resultados del cuestionario MAPE-3 se examinó los puntajes más altos en cada tipo de motivación, por lo tanto, se seleccionaron a las estudiantes con un mayor porcentaje.

   Al analizar el resultado de cada tipo de motivación, se seleccionó a 6 estudiantes. Una vez elegidas las estudiantes, se solicitó su número de teléfono y horario disponible para acordar y realizar la aplicación de entrevista.

5. Selección de preguntas: La elección de preguntas ayudó para llevar a cabo correctamente la aplicación de entrevista.

   Se buscaron preguntas que estuvieran relacionadas al rendimiento académico, la motivación, enfoques de aprendizaje, autorregulación, adultez temprana y teoría de la atribución, con el fin de indagar más en la percepción de los estudiantes seleccionados.

6. Aplicación de entrevistas: La aplicación de la entrevista sirve para indagar más a fondo acerca de la motivación de cada estudiante.

   Las entrevistas fueron semiestructuradas, llevándose a cabo en línea, por la aplicación de zoom, con una duración de 30 a 45 minutos. Se hizo aplicación de entrevista con el fin de indagar más a fondo acerca de la percepción en relación con su rendimiento y motivación de los estudiantes seleccionados.

7. Análisis de resultados: El análisis de los resultados están orientados para el objetivo principal de la investigación.

Teniendo los resultados de las entrevistas se procedió al análisis de contenido de los datos cualitativos. Se realizó por medio del programa Atlas Ti 7, creando categorías ante las respuestas de las estudiantes y realizando redes semánticas para explicar los resultados obtenidos e identificar los factores principales referente a su motivación y rendimiento académico.

Capítulo IV Resultados y Discusión

En este estudio presenta los resultados cuantitativos y cualitativos a través de la evaluación del rendimiento académico con el promedio de los estudiantes, el uso del Test MAPE-3 y la realización de entrevistas semiestructuradas.

Resultados cuantitativos

Tabla 6.

Rendimiento académico.

Promedio					
	N	**Minimum**	**Maximum**	**Mean**	**Std. Deviation**
Promedio	**24**	**7.5**	**10.0**	**9.104**	**.5737**
Valid N (listwise)	**24**				

La media del promedio de calificación del grupo de estudiantes de 9.1, que es un indicador sólido de su rendimiento académico, ya que se considera una media alta. Co se reafirma con Cano (2001) acerca de la conexión significativa entre el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad general del sistema educativo, los resultados académicos se utilizan para evaluar la eficiencia del sistema educativo. Si bien es cierto que el promedio reportado por una de las participantes es de 10 y el más bajo es de 7.5, esto no afecta al promedio general de los estudiantes. Además, es destacable que los estudiantes mantengan un buen promedio, especialmente considerando que se encontraban en séptimo semestre al momento de esta investigación. Esto sugiere que los estudiantes han desarrollado habilidades de estudio afectivas y han establecido hábitos de trabajo que les permiten tener éxito.

Análisis de los resultados sobre el puntaje de las 7 escalas de MAPE-3

Las siete escalas que mide el test MAPE-3 son: MFR- Miedo al fracaso; DER- Deseo de éxito y su Reconocimiento; MAP- Motivación por el aprendizaje; MEX- Motivación Externa; DES- Disposición al esfuerzo; DRT- Desinterés por y rechazo del Trabajo; AFR- Ansiedad Facilitadora del Rendimiento.

Estas escalas proporcionan indicadores de actitud del sujeto frente a los medios a ponerlos para alcanzar y el esfuerzo, Alonso (1998) menciona que los rasgos motivacionales se evalúan por:

1. Rasgos relacionados con las metas que los sujetos desean conseguir:

- MFR - Miedo al fracaso: Este rasgo motivacional se manifiesta en la tendencia a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia por parte de sí mismo o de otros. Es una preocupación por la autoestima en sentido negativo, por lo que se es especialmente sensible a la posibilidad de perderla. Por ello, conlleva una gran preocupación por el posible fracaso ligado a las notas escolares. Los estudiantes que puntúan alto declaran que prefieren las situaciones en las que la posibilidad de fracaso es mínima, que escogen estas situaciones siempre que pueden, y que las situaciones en las que pueden fracasar, como en los exámenes o tener que hablar públicamente en clase, les ponen nerviosos y les angustian.
- DER - Deseo de éxito y reconocimiento: Este segundo rasgo se relaciona con el anterior en cuanto que refleja la preocupación por la autoestima. Sin embargo, no se identifica con aquel porque las personas difieren en el grado en que son sensibles al fracaso y al éxito. Mientras que en el primer rasgo refleja la sensibilidad ante el fracaso, este refleja el grado en que experimentan emociones positivas tras el éxito público, este grado influye en la búsqueda de reconocimiento de los demás y repercute positivamente en la autoestima, en medida que difieren uno de otro en el grado de conseguir esta evaluación, también difiere en el grado en que los comportamientos se ven influidos por la necesidad de conseguirlo.

- MAP - Motivación por aprender: A menudo, a las personas no solo les preocupa si los resultados que van a obtener influirán positiva o negativamente en su autoestima, sino que también les interesa la experiencia que obtienen de la propia naturaleza de la tarea, su novedad o las habilidades y destrezas que adquieren al realizarlas. Es decir, las personas trabajan motivadas por las propiedades intrínsecas de las tareas de aprendizaje. Las personas difieren en el grado en que les importa conseguir esta meta al trabajar, lo que se refleja en las tareas que prefieren y escogen, así como en las emociones que experimentan.
- MEX - Motivación externa: A menudo, trabajar o estudiar se realizan como medios para conseguir un fin externo, como notas, dinero, posición social. El hecho de que estos fines sean la meta básica que preocupa a una persona afecta notablemente la forma en que aborda su trabajo o estudio. Sin embargo, las personas difieren en el grado en que necesitan prever los beneficios externos de una actividad para trabajar en su realización.

2. Rasgos relacionados con el nivel de esfuerzo, como lo es frente al trabajo o la aceptación

- DES - Disposición al esfuerzo: La tendencia a asumir habitualmente una gran cantidad de trabajo, independientemente de la meta que se persiga. Dado que en el trabajo escolar no solo importan las metas, sino también los medios, la disposición al esfuerzo modula el efecto motivador de cualquier meta. Sin embargo, este factor no implica necesariamente un gusto por el esfuerzo, como lo demuestran sus correlaciones con otros factores. Simplemente implica que el sujeto tiende a trabajar habitualmente, sin especificar la razón detrás de ello.
- DRT - Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo: Este rasgo puede parecer lo opuesto a la falta de disposición al esfuerzo, no necesariamente significa que alguien lo haga por interés en la tarea, que disfrute de la actividad o que lo haga de buena gana. Puede ser que alguien esté siempre haciendo algo, lo que nos llevaría a pensar que está dispuesto al esfuerzo, pero por razones ajenas a lo que hace (sentirse obligado, tener miedo a perder la estima de otros, etc.) y deseando dejar de hacerlo. Por esta razón, ambos rasgos deben considerarse por separado.

El rasgo que se aborda en este texto refleja la tendencia a abordar el trabajo en general, ya sea estudiar o cualquier otra actividad, con la sensación de que va a ser algo pesado y aburrido, por lo que se busca evitarlo en la medida de lo posible. Debido a esto, se trabaja sin interés, con poca atención y concentración, y las tareas a menudo se dejan sin terminar a menos que haya presión externa. Es una actitud frente a los medios necesarios para hacer algo, independiente, al menos en parte de la disposición al esfuerzo evaluada por la escuela.

3. Rasgos relacionados con activación positiva que genera presión del entorno

- AFR - Ansiedad facilitadora del rendimiento: Este rasgo motivacional, en el que las personas diferenciamos, implica la tendencia a superarse, ligada a la tensión de tener que afrontar situaciones en las que hay que realizar una o varias tareas o resolver problemas en un tiempo limitado. Esta tensión actúa como un indicio activador, en lugar de un indicio de amenaza, ya que distingue el tipo de ansiedad propio del “miedo al fracaso”. La ansiedad facilitadora del reconocimiento se correlaciona positivamente, aunque en pequeña medida, con la tendencia al “desinterés por el trabajo y rechazo del mismo”. Por lo tanto, este rasgo se puede considerar como resultado de una actitud hacia los medios necesarios para enfrentar las situaciones mencionadas.

Es notable que en la mayoría de las escalas se encuentran en un nivel normal y bueno. Como puede observarse en la siguiente Tabla, los estudiantes obtuvieron puntuaciones altas en miedo al fracaso y motivación extrínseca.

La motivación extrínseca se refiere a los estímulos externos que impulsan a una persona a realizar una acción o actividad. Este tipo de motivación está relacionado con factores externos que pueden motivar al individuo a mejorar su desempeño en una actividad o acción, ya sea a través de una recompensa o de otro tipo de incentivo (Álvarez y Rojas, 2021). Por lo tanto, los estudiantes tienen esta motivación por distintas razones, ya sea recompensas externas como lo es la obtención de calificaciones altas y logros académicos.

Tabla 7.

Puntuación de escalas MAPE-3.

Puntajes de las 7 escalas del Test								
	MFR	**DER**	**MA**	**MEX**	**DES**	**DRT**	**AFR**	
N	Valid	24	24	24	24	24	24	24
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	**56.71**	50.00	48.75	**55.04**	46.79	52.13	48.83	
Std. Deviation	12.963	7.802	7.054	10.478	11.302	9.176	9.225	

A su vez, las siete escalas mencionadas anteriormente se agrupan y proporcionan información sobre tres factores o dimensiones que son: Motivación Extrínseca (MET), Motivación por la Tarea (MPT) y Ansiedad Facilitadora del Rendimiento (AFR). En relación con los resultados, se destaca que la puntuación de los estudiantes en los tres factores está en un rango de 40 y 60, es decir que tienen una puntuación considerada normal según el Test, teniendo una puntuación más alta en el factor Motivación Extrínseca.

Dentro de las escalas se correlacionan diferentes motivaciones: principalmente “Miedo al fracaso, Deseo de éxito y de su reconocimiento y Motivación externa”; estas variables comparten una orientación del comportamiento del sujeto hacia metas externas, las cuales permiten alcanzar las actividades que se realizan teniendo en cuenta su naturaleza (Alonso et al. 2000).

Tabla 8.

Factores MAPE-3.

Media obtenida en los tres factores del Test					
	N	**Minimum**	**Maximum**	**Mean**	**Std. Deviation**
MEXT	**24**	**39**	**81**	**56.50**	**12.385**
MPT	**24**	**28**	**60**	**46.75**	**8.714**
AFR2	**24**	**33**	**67**	**48.83**	**9.225**
Valid N (listwise)	**24**				

A partir de estos resultados, se seleccionaron a ciertas participantes que obtuvieron de forma individual puntajes altos e incluso superiores al puntaje normal en algunos de los factores evaluados. Cabe destacar que el factor en que se destacó un puntaje alto fue en el factor de Motivación Extrínseca. Los puntajes se muestran a continuación.

Tabla 9.

Puntajes por factor en participantes seleccionadas			
Participante	**MEXT**	**MPT**	**AFR**
S3	**78**	28	44
S9	58	**57**	53
S11	57	42	**67**
S17	**81**	34	33
S18	81	44	**64**
S21	56	**60**	44

Resultados cualitativos

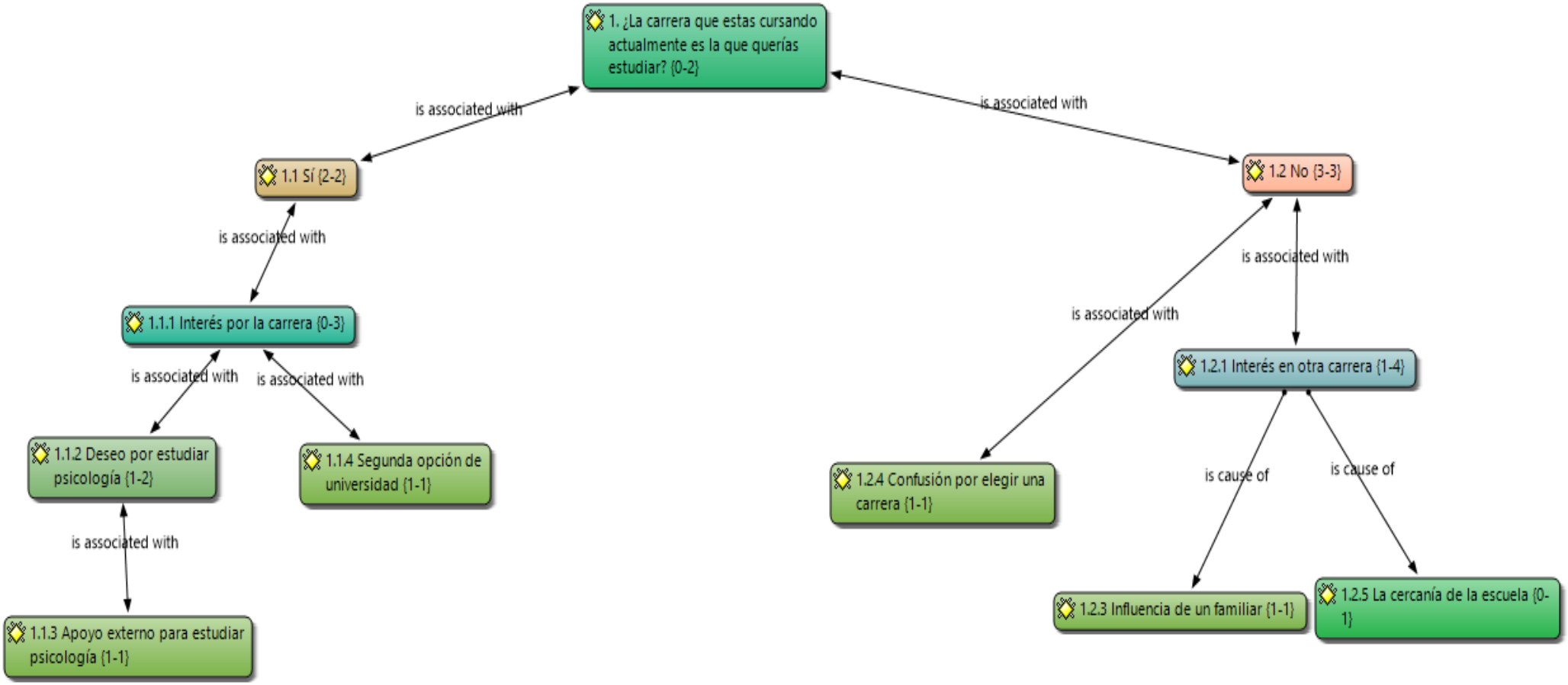
Después de haber obtenido los resultados cuantitativos del cuestionario MAPE-3, se procedió a seleccionar a las seis estudiantes con los puntajes más altos. Este proceso de selección fue llevado a cabo con el fin de identificar a las estudiantes que presentan un mayor nivel de motivación y rendimiento académico. Posteriormente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estas estudiantes, con el objetivo de profundizar en la investigación y determinar los factores que influyen en su motivación y rendimiento académico. En total, se realizaron 13 preguntas a las estudiantes, las cuales se enfocaron en temas como su autorregulación, percepción, enfoques de aprendizaje, motivación y metas planeadas. Estas preguntas permitieron obtener información detallada sobre las estrategias que utilizan las estudiantes para mantener su motivación y lograr un buen desempeño académico. Los resultados de las entrevistas complementan la información obtenida a través del cuestionario MAPE-3, y permiten tener una visión más completa y detallada de los factores que influyen en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes.

Elección de carrera para estudiar psicología.

Al realizar el discurso de las estudiantes en relación con su elección de carrera, se pudo apreciar que las respuestas fueron divididas en dos categorías. En términos generales el discurso fue positivo, sin embargo, se manifestó un aspecto negativo, ya que la carrera que las estudiantes están cursando actualmente no fue su primera elección. No obstante, las estudiantes aclaran que no perciben este hecho como un problema, sino más bien como una oportunidad para descubrir algo nuevo y diferente. A continuación, se presenta la red semántica que se utilizó para analizar el discurso de las estudiantes y se comentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías de análisis.

Figura 2.

Red semántica acerca de la elección de los estudiantes para estudiar la carrera de Psicología.



Elaboración propia

Para Bravo y Vergara (2018) “la elección de carrera determinará el presente y el futuro no solo de la persona sino también de su familia y del contexto social donde se desenvuelve” (p.44). En este sentido la elección de una carrera es una decisión muy importante que puede ser influenciada por distintos factores y es común que los estudiantes que van a ingresar al nivel superior no se encuentren estudiando la carrera que realmente les interesa. Tomando lo anterior en consideración esta parte de la investigación partió de una pregunta simple pero muy significativa, por lo cual el discurso de las participantes se dividió en 2 categorías principalmente, las respuestas afirmativas y negativas.

Respecto a las respuestas afirmativas el discurso de las participantes se desarrolló desde la idea de que siempre existió un interés por estudiar psicología pero que también tuvieron que resolver situaciones derivadas de su decisión de estudiar esta carrera; como la presión de familiares para cambiar su decisión. Sin embargo, el discurso de las estudiantes también destaca que lograron encontrar apoyo externo a su familia que respaldó su decisión. Así lo comenta (EstPsi1):

> Sí, sí definitivamente, es la que yo quería (estudiar psicología). De hecho, incluso hubo algunos percances familiares a causa de que yo quería estudiar psicología, pero… tuve [toma tiempo para pensar] apoyo externo en ese momento por si algún momento no podía pagarme yo la carrera. Mis amigos y mi pareja me dijeron que ellos me podían ayudar. Entonces, sí es la carrera que yo quise a pesar de todos los percances que pude tener.

Otra dimensión detectada en las respuestas positivas, desarrollan el concepto de que la carrera de psicología siempre fue su primera opción, aunque también comentan que tal vez el Complejo Regional Nororiental (CRN) no era su primera opción debido a que tomaron examen para ingresar a la misma carrera en otras universidades. En este caso siempre se tuvo a la carrera de psicología como su única opción, pero no porque no pudieran acceder a alguna otra carrera sino porque esta carrera es la que siempre fue de su interés.

> Sí, bueno de hecho fue mi primera opción [psicología] e incluso presenté no nada más en BUAP, también presenté en la UV; igual para psicología. Entonces yo creo que nunca tuve otra opción, siempre fue mi primera opción, estudiar psicología (EstPsi2).

Por otro lado, existe otro discurso que resalta que realmente la carrera de psicología no era la primera opción. Sin embargo, es importante destacar que la carrera de psicología fue la que se tenía como segunda opción de no ser posible ingresar a sus primeras opciones, (EstPsi3) lo comenta de la siguiente manera “No, no era como que mi primera opción [estudiar psicología], pero sí la consideré dentro de mis opciones” y también lo menciona (EstPsi4) “No era la opción principal [risa] pero, sí la estaba considerando. Era mi segunda opción estudiar esta carrera y pues sí quedé aquí [en el CRN] y la primera opción ya no se pudo”.

Mena et al. (2022) mencionan que el desconocimiento de las carreras universitarias puede llevar a una selección basada en popularidad, por confusión o simplemente en el azar. La confusión durante el periodo de elección de carrera es visible en el discurso de las participantes de este estudio. Algunas informantes reportaron que contaban con poca información sobre las carreras ofertadas en la región y de hecho su elección se basó mayormente en la oferta académica ubicada en el CRN. En este sentido EstPsi6 comparte un poco sobre su proceso de elección de carrera y cómo llegó a elegir la carrera de psicología.

> … la verdad cuando estaba en la prepa tenía mucha confusión respecto a qué hacer, porque ya estaba en el momento que empiezan a ofertar las carreras y yo de verdad no sabía cuál. Entonces primero dije “bueno voy a estudiar medicina” pero ni siquiera era porque quisiera, nada más porque se me ocurrió; porque estaba el complejo [Regional Nororiental] y el complejo está cerca y ya. Pero después dije “no, mejor fisioterapia” luego quería estudiar medicina veterinaria, y ya al final, cuando era el momento de empezar a meter papeles; dije “bueno, voy

> a meter a psicología” y es que creo que en algún momento de mi vida sí me llegó a llamar la atención esa carrera [psicología]…

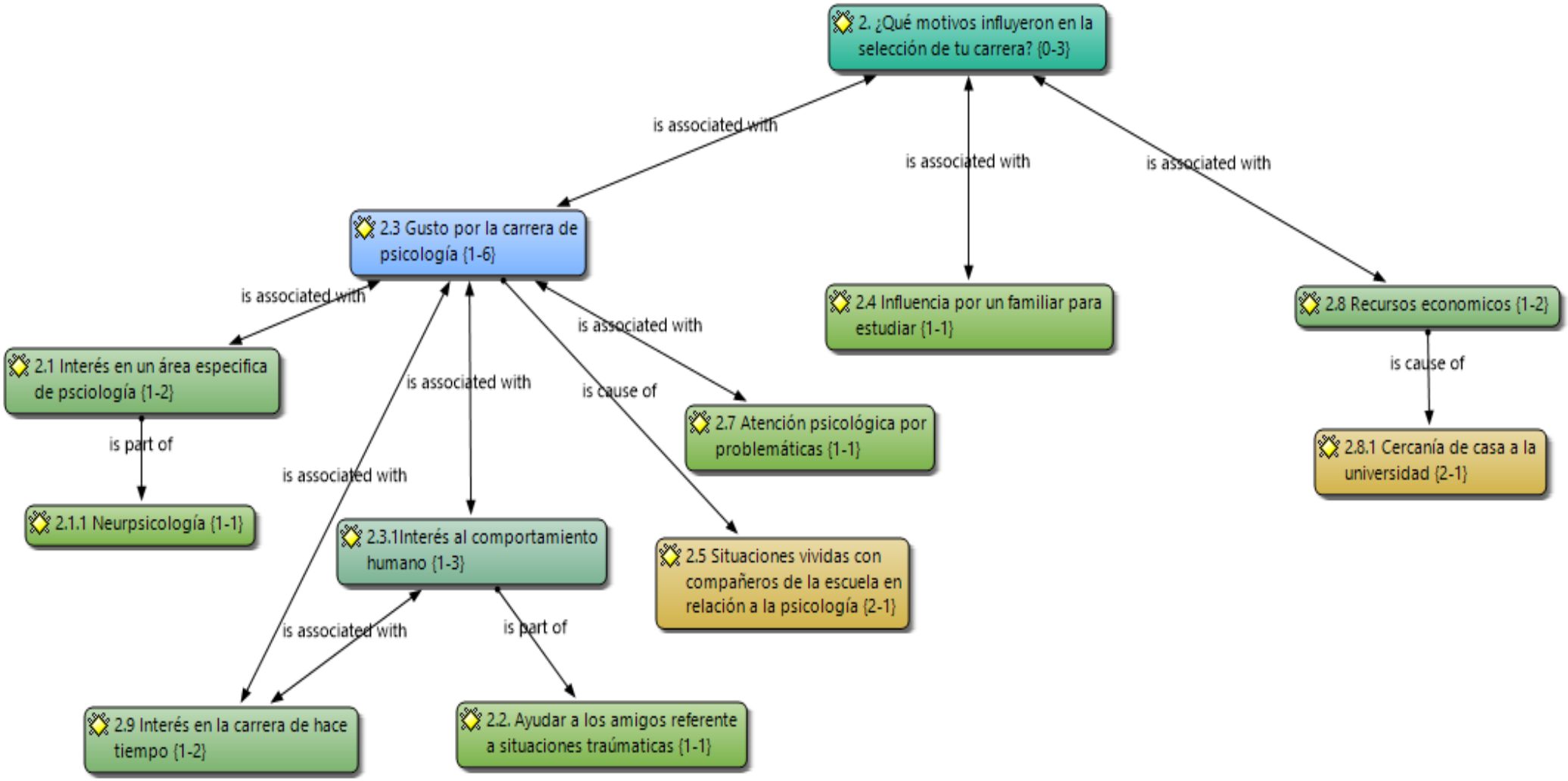
Para las estudiantes fue importante la elección de carrera, dado que su interés por la psicología se fue desarrollando; expandiendo su conocimiento y llevándolas a tener sus propios intereses y metas, a pesar de tener la carrera como una primera opción o incluso como una segunda.

Motivos que influyeron en la selección de la carrera

El discurso de las participantes acerca de los motivos que influyeron en su elección de carrera se dividió en tres categorías de análisis: gusto por la carrera (en cual se encontraron las subcategorías de: interés en la carrera, en el comportamiento humano, en la atención psicológica, y situaciones vividas con compañeros de preparatoria y secundaria), influencia de un familiar, y recursos económicos (la cercanía de la universidad a su hogar). A continuación, se presentará la red semántica que se utilizó para analizar los motivos que influyeron en la selección de carrera.

Figura 3.

Red semántica acerca de los motivos que influyeron en la selección de la carrera.



Elaboración propia

Mena et al. (2022) argumentan que cuando los estudiantes se van a elegir una carrera universitaria se encuentran en una encrucijada y es común que busquen una carrera que sea de su gusto o a la cual puedan adaptar sus gustos. Además, deben tomar en cuenta las posibilidades económicas de su familia y si existen fuentes de trabajo donde ejercer la carrera; todo esto es parte de la adquisición de conciencia sobre la realidad que deben afrontar. Al parecer es común que los aspirantes consideren primeramente sus gustos y por último consideren las oportunidades de trabajo que la carrera ofrece. En este sentido es importante explorar los motivos por los cuales las informantes seleccionaron la carrera de psicología. La principal razón desarrollada por las informantes es el gusto por la carrera. Sin embargo, no se habla de un gusto general por la psicología sino por un área en específico de ésta. EstPsi5 lo expresó de la siguiente manera “Me llama mucho la atención neuropsicología, creo que en un principio decidí estudiar psicología por la parte de las neurociencias. Todo lo relacionado con cuestiones de neuropsicología fue lo que me motivó a estudiar psicología”.

Otro motivo que se destaca con relación a la selección de la carrera tiene que ver con el interés que se tenía desde la secundaria y preparatoria por la misma, el interés por el comportamiento humano y ayudar a otras personas (amigos) con situaciones traumáticas. Es importante mencionar que las informantes también explicaron haber recibido atención psicológica por problemáticas vividas con compañeros mientras cursaban su educación básica y media superior. Es posible que esta situación haya tenido una influencia importante en su selección de carrera, tal como lo mencionan a continuación tres informantes:

> [Decidí estudiar psicología] tanto por mí, como por mis amigos [risas] porque tengo amigos que han pasado por bastantes situaciones que han sido bastante fuertes, traumáticas y quería saber cómo ayudarlos; y también por mí. Me gusta mucho entender la conducta de las personas, ¿por qué ciertas personas actúan de cierta manera? Entonces eso es lo que a mí me motivó a elegir la licenciatura. Más que nada el saber qué venía detrás de todo lo que las personas hacían, porque debe

> haber una razón; y el poder darles herramientas a mis amigos para que puedan afrontar ciertos problemas que son complicados para ellos (EstPsi1).

Los aspectos que se mencionan resaltan, debido a la motivación y el interés personal de la informante para estudiar psicología ya que, el deseo de ayudar a sus amigos y su pasión por comprender la conducta humana destacan su compromiso y empatía hacia los demás tratando de hacer una diferencia significativa en la vida de las personas.

> Primero fue porque en la primera carrera no me permitieron estudiar [sus padres] porque estaba un poco lejos. La psicología más que nada me gustaba, me llamaba la atención porque yo tuve atención psicológica. Tuve problemáticas, bueno viví problemáticas con mis compañeros en la secundaria y en la prepa y me impulsó a querer estudiar psicología (EstPsi3).

La motivación de la estudiante para estudiar psicología debido a su experiencia personal con la atención psicológica y las dificultades con sus compañeros destaca la importancia de la empatía y el deseo de ayudar a los demás en esta profesión. Resulta relevante para mostrar cómo las experiencias personales pueden influir en la elección de una carrera.

> La primera [razón] era porque era la única carrera que repetía en querer estudiarla a lo largo de mi vida, por ejemplo, en la secundaria me acuerdo que a veces me preguntaban sobre lo que quería ser de adulta y yo decía que quería ser psicóloga. En algunos momentos de mi vida, se repetían esos momentos y las otras carreras eran muy momentáneas nada más y ya. Siento que respecto a la psicología sí hubo un poquito más de acercamiento o tal vez más motivación para estudiarla (EstPsi6).

Es posible distinguir que el gusto por la carrera es esencial en la elección de la carrera, tal como lo menciona Mena et al. (2022). Sin embargo, también es importante destacar que las participantes del estudio no mencionan que su elección se haya realizado por medio de un proceso de orientación vocacional o incluso considerando las oportunidades de empleo que puedan tener. Al parecer ninguno de los participantes tuvo la oportunidad

de participar en algún proceso formal de orientación vocacional y la decisión de la carrera se tomó principalmente por gusto o interés, que son elementos importantes, pero no los únicos que se deben considerar.

Otra razón relevante para las informantes al elegir estudiar la carrera de psicología tiene que ver con la influencia de un familiar debido a que esto puede llegar a ejercer una presión o una influencia directa o indirecta sobre los aspirantes al elegir determinada carrera. Alarcón (2019) agrega que el entorno familiar puede tener un gran efecto en la elección de carrera para los estudiantes y éste puede provenir de diferentes fuentes como el interés de los familiares por una carrera que se considera prestigiosa, por el gusto de los familiares hacia una carrera o simplemente por la ubicación de una institución educativa. En este sentido el contexto familiar puede tener una gran influencia en la toma de decisiones de los estudiantes, así lo comenta EstPsi5:

> Realmente creo que fue una decisión un poco…no te podría decir que, de último momento, pero creo que lo pensé como un año antes. Antes de estudiar psicología he querido estudiar zootecnia, pero hubo un problema, bueno no un problema como tal, pero mi padre no me permitió irme a la universidad en donde estaba esa carrera. Mi padre me dijo que definitivamente a esa universidad no podía ir porque estaba muy lejos de aquí [Teteles] y también era un lugar un poco peligroso. Después mi papá me lo puso como un reto porque él me decía que si quería irme a la universidad tenía que pasar el examen y es que él quería que yo estudiara en la normal de Teteles.

Alarcón (2019) señala que la familia representada por tíos, hermanos, hermanas, abuelos, primos, primas también se convierte en un referente fundamental cuando a través de su ejemplo y experiencia contribuyen a la interiorización y maduración de una idea con respecto a lo que se quiere ser profesionalmente, y cuando identifican aptitudes y gustos en los jóvenes y tratan de encaminan hacia determinadas opciones que perciben como factibles; o cuando consciente o inconscientemente los exponen y ponen en contacto con lo que en el futuro puede ser su práctica profesional. En este estudio se

pudo identificar como algunos familiares tenían una influencia directa sobre las informantes desde hace tiempo y esto resultó en una toma de decisión respecto a la carrera que finalmente eligieron. EstPsi2 lo comenta de la siguiente forma:

> Tengo una hermana mayor, ella estudió psicología, pero no logró terminar la carrera; eso fue cuando yo iba en la secundaria. Entonces yo recordaba como ella me platicaba todo esto [sobre la carrera de psicología], desde ahí empezó a llamar mi atención.

Otro aspecto muy presente en el discurso de las estudiantes para elegir una carrera es el relacionado a los recursos económicos disponibles en su familia. Portocarrero y Zavaleta (2022) plantean que “la realidad socioeconómica de los estudiantes los impulsará a poder analizar las carreras que se encuentren a su alcance para su posterior elección” (p.2). Finalmente, la última razón destacada por las informantes para estudiar psicología en el CRN tuvo que ver con los recursos económicos disponibles para los estudiantes al momento de tomar la decisión y con la cercanía del complejo con sus lugares de origen. “Tal vez por una segunda razón [para estudiar psicología en el CRN] fue la cercanía, entonces como estaba cerca de mi casa decidí que esa sería la mejor opción estudiar allí” (EstPsi6).

> Primero fue la parte económica, eso fue lo que no me permitió irme a la primera [opción de carrera], así que me fui a esta [psicología]. En segundo lugar, era un poco más accesible para mí, porque realmente el complejo no está tan lejos del lugar donde yo vivo (EstPsi4).

Se pudo distinguir que los motivos influyeron de manera positiva. Puesto que tomaron en cuenta sus decisiones en el que estudiar.

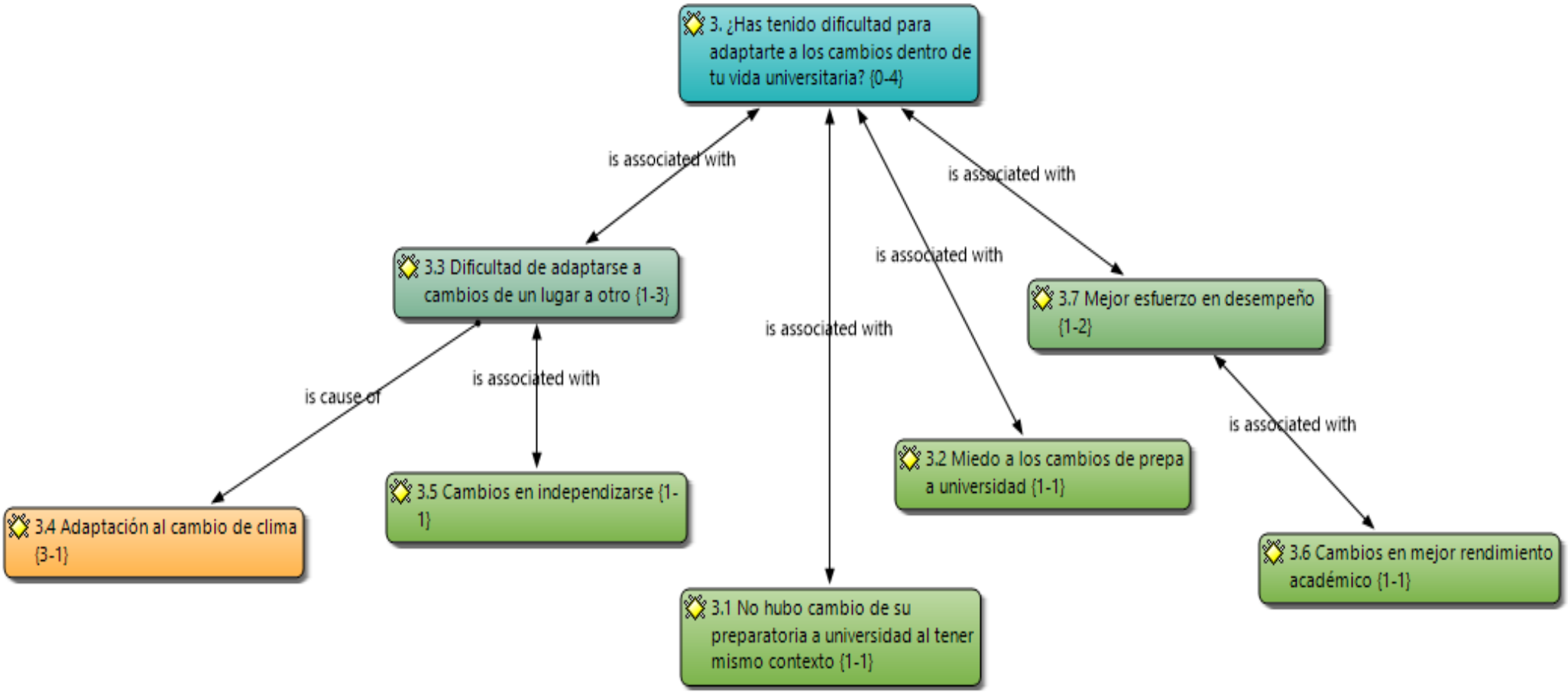
Proceso de adaptación a los cambios de la vida universitaria

En cuanto al discurso de las informantes acerca de las dificultades de adaptación a los cambios de su vida universitaria, se crearon tres categorías de análisis. La primera

categoría se refiere a la dificultad para adaptarse a los cambios de un nuevo lugar (adaptación al clima, independización), el miedo a los cambios producidos por los cambios causados por el cambio de nivel medio superior al nivel superior; y finalmente la preocupación por un nuevo nivel de exigencia respecto al desempeño académico. A continuación, se muestra la red semántica que se desarrolló a partir del análisis del discurso de las participantes respecto a su proceso de adaptación a la educación superior.

Figura 4.

Red semántica acerca de la dificultad para adaptarse a los cambios de su vida universitaria.



Elaboración propia.

De acuerdo con Sánchez et al. (2021) “La transición de la educación media superior a la superior es un período difícil, ya que esta última demanda un alto compromiso y exigencia en el proceso educativo” (p. 12). Este proceso de adaptación muchas veces no sólo involucra un cambio de institución y de nivel educativo sino todo un cambio de residencia y de dinámicas cotidianas para los estudiantes. El cambio de educación media superior a educación superior supone hasta cierto punto un ritual de transición porque es un momento clave para el comienzo del proceso de independencia de los estudiantes debido a que es común que dejen a sus familias y comiencen a vivir solos o solas. En este sentido, una categoría sobresaliente respecto a los cambios y la adaptación a la universidad se concentró principalmente en el cambio de domicilio a la ciudad de Teziutlán y la adaptación a su clima.

> Fue un poquito complicado porque yo soy de otra ciudad, de otro pueblo. Entonces irme a una ciudad diferente sí fue algo repentino y más porque yo no conocía, no era de salir mucho. Se me complicó adaptarme al lugar, independizarse no tanto. Lo que sí me costó un poco fue estar en otro lugar, el saber relacionarse con otras personas que no conocía (EstPsi3).

Resultó una experiencia el mudarse a una ciudad diferente de forma repentina y complicada, ya que, la informante no estaba acostumbrada a salir mucho, lo cual dificulto su adaptación al nuevo lugar. Sin embargo, logró independizarse sin mayores dificultades y enfrentar relacionarse con personas desconocidas en su nuevo entorno.

> Soy foránea, vivo en un pueblito que está tal vez dos horas y media de Teziutlán, me adapte a la universidad creo que siempre he sido una persona muy sociable. Entonces, no me costó mucho porque cuando era chiquita siempre estuve fuera de casa. Creo que la cuestión de separarme de mi familia no fue tan difícil, no me fue muy complicado adaptarme [a vivir sola]. Lo que no niego es que fue un poquito complicado vivir en Teziutlán pues siempre hace frío, siempre está nublado y en estas fechas aún más y aquí de donde soy no está nublado nunca. Creo que adaptarme a la escuela no me fue complicado y tampoco con mis compañeros,

> porque creo que son muy sociables hasta cierto grado tal vez bromistas, no sé, pero no me costó mucho (EstPsi5).

También se pudo localizar un discurso por parte de las participantes en el cual se enfatiza que el cambio del nivel medio superior al nivel superior no representó un gran reto académico debido, principalmente, a que ellas cursaron sus estudios de educación media superior en una preparatoria de la BUAP, aunque también se destaca que el cambio en el nivel académico se percibió al pasar de la secundaria pública a estudiar en una preparatoria perteneciente a la BUAP. Por otro lado, también se destacó que el cambio que se percibió del nivel medio superior al nivel superior tuvo que ver con la dinámica escolar. De acuerdo con las informantes, el nivel medio superior tiende a ser un modelo educativo más tradicional mientras que en el nivel superior existe una dinámica de estudio más orientada por la autonomía universitaria. EstPsi1 lo comenta de la siguiente manera:

> Yo también estudiaba en la preparatoria BUAP de Teziutlán y el cambio lo tuve desde la secundaria a la preparatoria, más que nada porque en la prepa BUAP ya no se usa el uniforme. Tampoco te dicen nada si [toma tiempo para pensar] vas con el cabello suelto, con las uñas pintadas, con maquillaje; si quieres. Entonces ahí fue el cambio, pero de la preparatoria a la universidad no lo sentí tanto; también porque empecé ir sola, tener horarios que eran un poco disparejos [risas] podríamos decirlo. Empecé a salir temprano unos días y otros días más tarde y no sentí tanto el cambio. Incluso las materias me agradaron bastante porque justamente el tercer año de la preparatoria fue en el que cursé mi área, por así decirlo; tenía psicología, filosofía, epistemología, cosas que ya empecé a ver en licenciatura y me terminaron de agradar mucho más de lo que ya tenía en la prepa.

Dentro de los discursos encontrados respecto a los procesos de adaptación del nivel medio superior al nivel superior también se destaca uno en el cual se reconoce un cambio de actitud hacia los aspectos académicos de las participantes. Este discurso reconoce que el cambio al nivel superior sí supone un cambio en la actitud con la que se acuse a la universidad, y este cambio está relacionado con que en el nivel superior los estudiantes

ya deben tomar sus estudios con más seriedad porque se van a dedicar a trabajar en el área de conocimiento que han seleccionado; en este caso en el área de la psicología. También es de llamar la atención que se comenta que los estudios realizados en el nivel medio superior no eran tan importantes debido a que no se iban a dedicar profesionalmente a nada de lo que estaban estudiando entonces. Es importante resaltar que también existe un discurso que destaca que en el nivel superior sí se debe buscar mejorar el desempeño académico e incluso se habla de ser una persona que debe esforzarse para ser una mejor estudiante de lo que se fue en el nivel medio superior.

EstPsi6 lo expresa de la siguiente manera:

> Creo que sí hubo un cambio, sobre todo en el aspecto de empezar a tener un mejor rendimiento académico, porque en la prepa no me gustaba ninguna materia y aparte sabía que no iba a vivir de eso; entonces, decía “ya allí se va”. Pero cuando entré a la carrera supe que tenía que esforzarme muchísimo porque de eso iba a trabajar cuando saliera, se supone que eso debería ser [risa]. En segunda también en algún momento dije “ya no quiero ser la que fui antes”. Entonces, a mí sí me costó muchísimo esa transición de no hacer nada a empezar a esforzarme muchísimo, sí me llegó afectar demasiado porque sí era demasiado exigente conmigo misma, entonces esa fue la mayor dificultad que tuve.

Se destaca que los cambios que atravesaron las estudiantes no resultaron complicados para su adaptación.

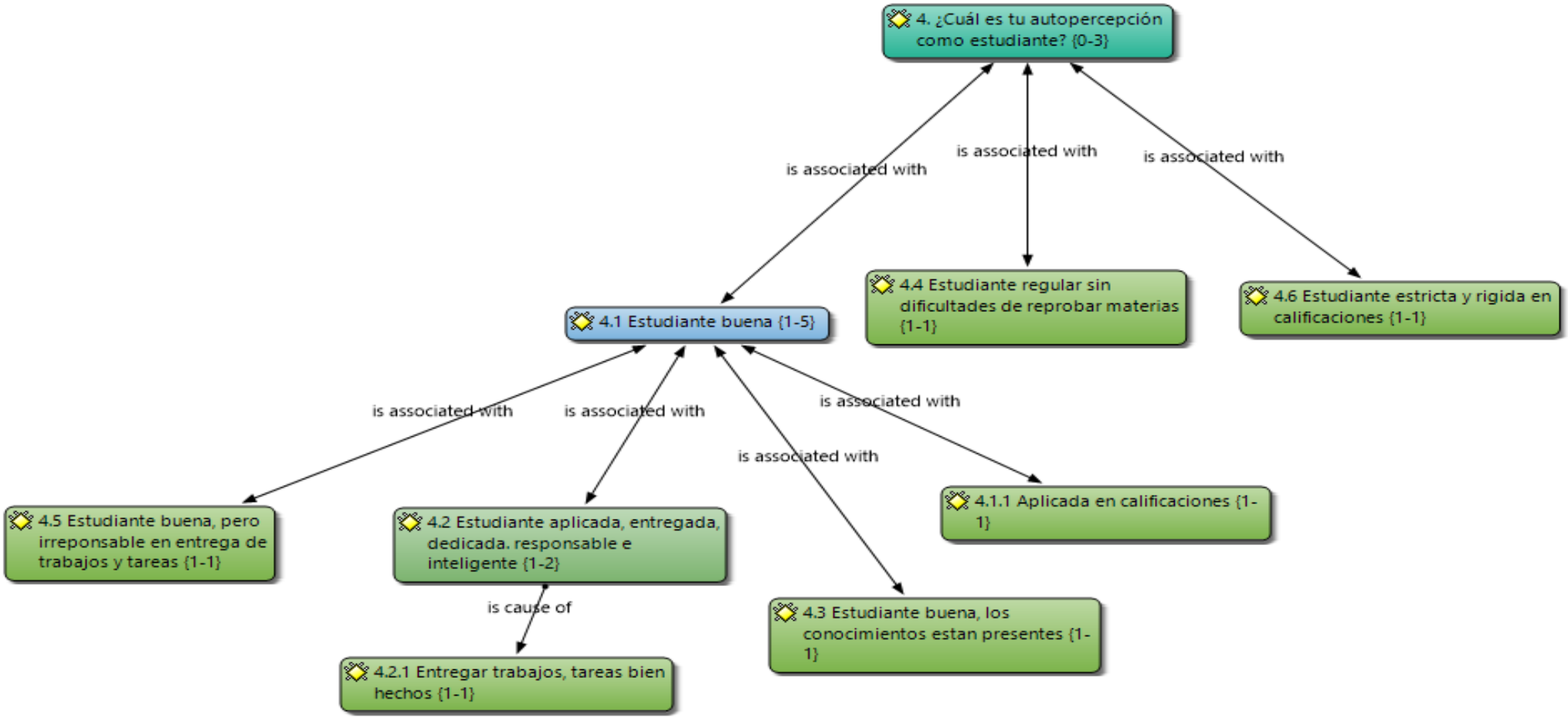
Autopercepción de los participantes como estudiantes de la licenciatura en psicología.

En cuanto a las percepciones que las informantes tienen respecto a sí mismas como estudiantes se pudo distinguir una percepción positiva en su discurso. Mencionaron ser estudiantes responsables e inteligentes y tener altas expectativas en cuanto a sus calificaciones. Por otro lado, también se encontró otro discurso en el cual las participantes se describen como estudiantes “promedio” y al mismo tiempo consideran que esto no les

impide obtener buenas calificaciones. A continuación, se muestra la red semántica utilizada para analizar las percepciones de las estudiantes.

Figura 5.

Red semántica sobre la autopercepción de los participantes como estudiantes de la licenciatura en psicología en el Complejo Regional Nororiental de la BUAP.



Elaboración propia

Respecto a la autopercepción que las participantes tienen sobre su desempeño como estudiantes de la licenciatura en psicología se resaltan principalmente tres categorías de análisis, a continuación, se presenta la primera de las tres categorías. Las informantes tienen una buena autopercepción de su desempeño académico e incluso apoyan a sus compañeros a mejorar su rendimiento en clases, disfrutan ayudar a los demás y básicamente enfatizan que disfrutan mucho estudiar psicología porque es algo apasionante. Además, atribuyen su buen desempeño académico a que realizan un esfuerzo por estudiar y cumplir con las actividades que les solicitan sus docentes. También se destacan a ellas mismas como estudiantes creativas, responsables, inteligentes y comprometidas con sus estudios.

> Como estudiante me considero buena, entrando a la cuestión de ser aplicada, más que inteligente. Como aplicada me considero buena, mis calificaciones son nueves y dieces la mayoría de las veces. [Toma tiempo para pensar] a veces sin hacerlo a propósito muchas veces creo sacar siete en alguna materia o sacar 8 y resulta que no, siempre estoy como para los nueves y dieces. Me gusta no solo el aprender yo, sino que aprenda mi grupo en general; si en algún momento les falta el material o si tenemos que aprender alguna cosa trato de buscar cosas que les sirvan a ellos para aprender. Si les faltan apuntes se los puedo pasar, si no le entienden a algo yo les puedo explicar porque realmente sí me gusta bastante el estudio. Creo que más que nada la carrera es lo que más me gusta, la psicología es como mi pasión por así decirlo [risas] (EstPsi1).

Como menciona la estudiante es importante la dedicación y el compromiso como elementos clave para alcanzar el éxito académico. Además, resalta la habilidad para obtener calificaciones altas como un indicador de rendimiento destacado, así mismo, el interés en brindar apoyo a los compañeros de clase, proporcionando material y explicaciones cuando sea necesario. También tiene un entusiasmo y pasión por la psicología como carrera a futura, estos aspectos reflejan una actitud aplicada y generosa hacia el aprendizaje y el apoyo a los demás.

> Yo considero, [risas] como estudiante puedo decir que siempre he sido en la escuela muy aplicada, [toma tiempo para pensar] entregada, dedicada y responsable. En cuestión de esto, dedicarme más a entregar mis tareas, mis trabajos, hacerlos muy bien. Soy muy creativa, puedo decir que soy muy creativa en cuestión de proyectos, cosas así. Pero creo que en general es así. También me considero inteligente [risas] (EstPsi2).

En la segunda categoría de análisis destacó que las informantes se consideran muy estrictas consigo mismas debido a que su objetivo es obtener calificaciones altas y eso las llevaba a ser muy rígidas en sus metas. EstPsi6 lo expresa de la siguiente manera "Me he considerado una estudiante bastante… tal vez estricta conmigo misma y muy rígida también. Ahorita creo que disminuyó un poquito eso, pero antes sí me acuerdo que si sacaba un nueve decía que debía alcanzar el diez; entonces creo que sí era bastante rígida con eso".

Por otro lado, la tercera categoría de análisis arroja que las estudiantes describen su desempeño académico como irregular y hasta cierto punto irresponsable, aunque eso no significa que tengan problemas reprobando materias o entregando tareas; de hecho, tener un desempeño irregular no les han causado dificultades que ellas destacan. EstPsi4 expresa lo anterior de la siguiente manera "Siempre he considerado que mi desempeño ha sido regular [risa]. Nunca he tenido dificultades aprobando alguna materia, en ninguna y en este caso hasta ahorita no he recursado ninguna; nunca he tenido dificultades de ese tipo".

> Como estudiante me considero buena, pero un poco irresponsable porque soy una persona a la que sí le cuesta un poco entender algunas cosas; pero generalmente me es fácil comprenderlas. Entonces, en cuestión de comprensión y de inteligencia me considero regular. En lo que sí me considero un poco mala es en la cuestión de entrega de trabajos, porque tal vez el trabajo nos lo dejaron hace un mes; pero yo lo estoy haciendo un día antes. Sí me considero un poco irresponsable en cuanto a la entrega de trabajos y tareas, pero generalmente siempre las hago,

> aunque sea en el último momento; lo entrego tal vez cinco minutos antes, pero siempre las hago (EstPsi5).

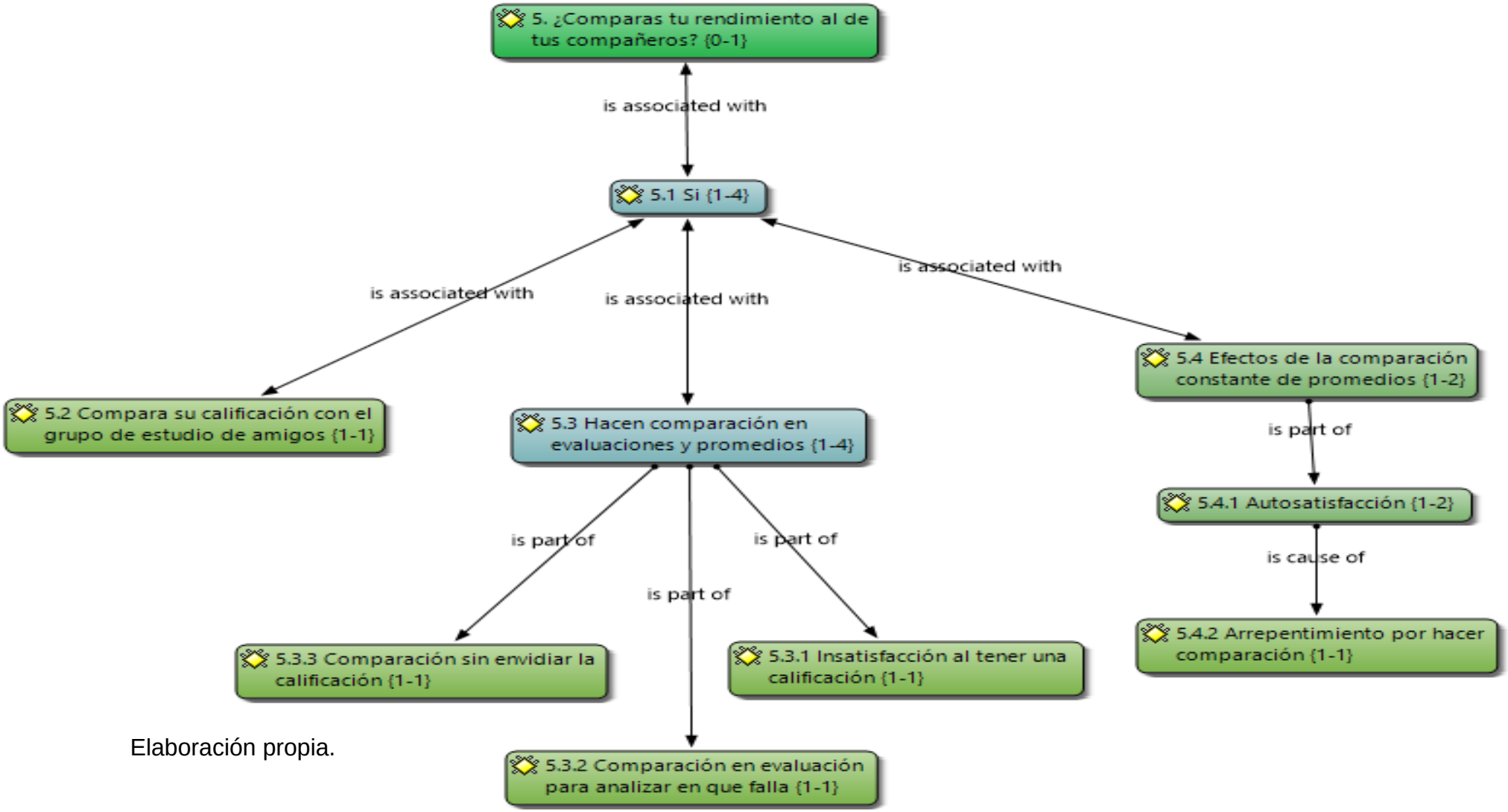
La información resultó positiva en cuanto a sus propias percepciones, ya que no hubo ningún inconveniente al adaptarse al nivel superior.

Comparación de rendimiento académico de las informantes con el de sus compañeros

Al ser parte de un grupo es común que existan ciertas dinámicas que llevan a comparación del propio desempeño académico respecto al de los demás. La comparación con los compañeros de grupo puede llegar a ser un elemento que motive la mejora del desempeño académico ya sea por el trabajo y apoyo en equipo y simplemente por competitividad entre los integrantes de un grupo. En este caso las informantes reportan que sí realizan comparaciones constantes con sus compañeros, pero éstas son solamente de evaluaciones finales y promedios, esto se hace para analizar su propio desempeño académico de acuerdo con ellas. Al parecer la comparación se realiza principalmente al final de los semestres, pero no durante el transcurso de éstos, sino como una forma de comunidad de estudio. A continuación, se muestra la red semántica utilizada para analizar la comparación del rendimiento académico entre las estudiantes.

Figura 6.

Red semántica acerca de la comparación del rendimiento académico de las informantes con el de sus compañeros.



Elaboración propia.

Al preguntar sobre si existe una dinámica de comparación constante del rendimiento académico propio con el rendimiento de los demás compañeros el discurso de las participantes destaca que existe una dinámica de comparación constante, pero ésta básicamente se concentra en los promedios obtenidos o en las calificaciones finales; es decir se centran en la evaluación cuantitativa, pero al parecer no hay un intercambio constante sino únicamente durante la entrega de las evaluaciones cuantitativas y sumatorias. Además, estas comparaciones también se realizan con un afán de competitividad y de buscar ser mejor que los demás o de minimizar a los que tengan un promedio más bajo.

> … A veces como que lo sigo haciendo un poco [comparar su desempeño académico con el de sus compañeros], pero procuro ya no hacerlo porque el aprendizaje de cada uno es muy distinto; entonces intento no hacerlo. Antes sí me comparaba demasiado, me acuerdo que veía las listas de nosotros y estábamos por promedios. En primer semestre yo había sacado el lugar cuatro, y se supone que debería estar muy feliz por eso, pero decía “ay no, me faltó un poquito para llegar más arriba o al menos estar entre los primeros tres”. Entonces sí me comparaba muchísimo con los que estaban hasta arriba y también con los que estaban abajo, pero me comparaba de mala manera como que rebajándolos; en mi mente, nunca lo externe [risa] pero sí me siento muy mal por eso. Me sentía más que ellos muy por dentro de mí. Entonces sí veía los promedios de mis compañeros y yo decía “ay, ¿cómo es que no pudieron sacar una calificación como la mía? [risa] o así, pero sí me arrepiento muchísimo de eso (EstPsi6).

La capacidad de autorreflexión y disposición para reconocer y abordar tendencias negativas es importante para los estudiantes. El compromiso por evitar comparaciones y valorar el proceso de aprendizaje individual, mostrando un desarrollo personal y proactivo hacia su progreso académico.

> No es como que me comparaba con todo el salón. Como te había comentado, desde las clases en línea tenía mis grupitos de estudio, entonces era como

> preguntar ¿tú cuánto sacaste? Muchas veces sí he llegado a la comparación y decir cosas como “ay, ella salió mejor, a lo mejor yo no soy buena” y demás, pero no con todo el salón. Sí hago comparaciones, pero sólo con mi grupito de amigos, así de “¿tú cuánto sacaste?; ¡ay no! pues yo saqué un nueve” y cosa así pero sí suelo comprar mucho las calificaciones (EstPsi2).

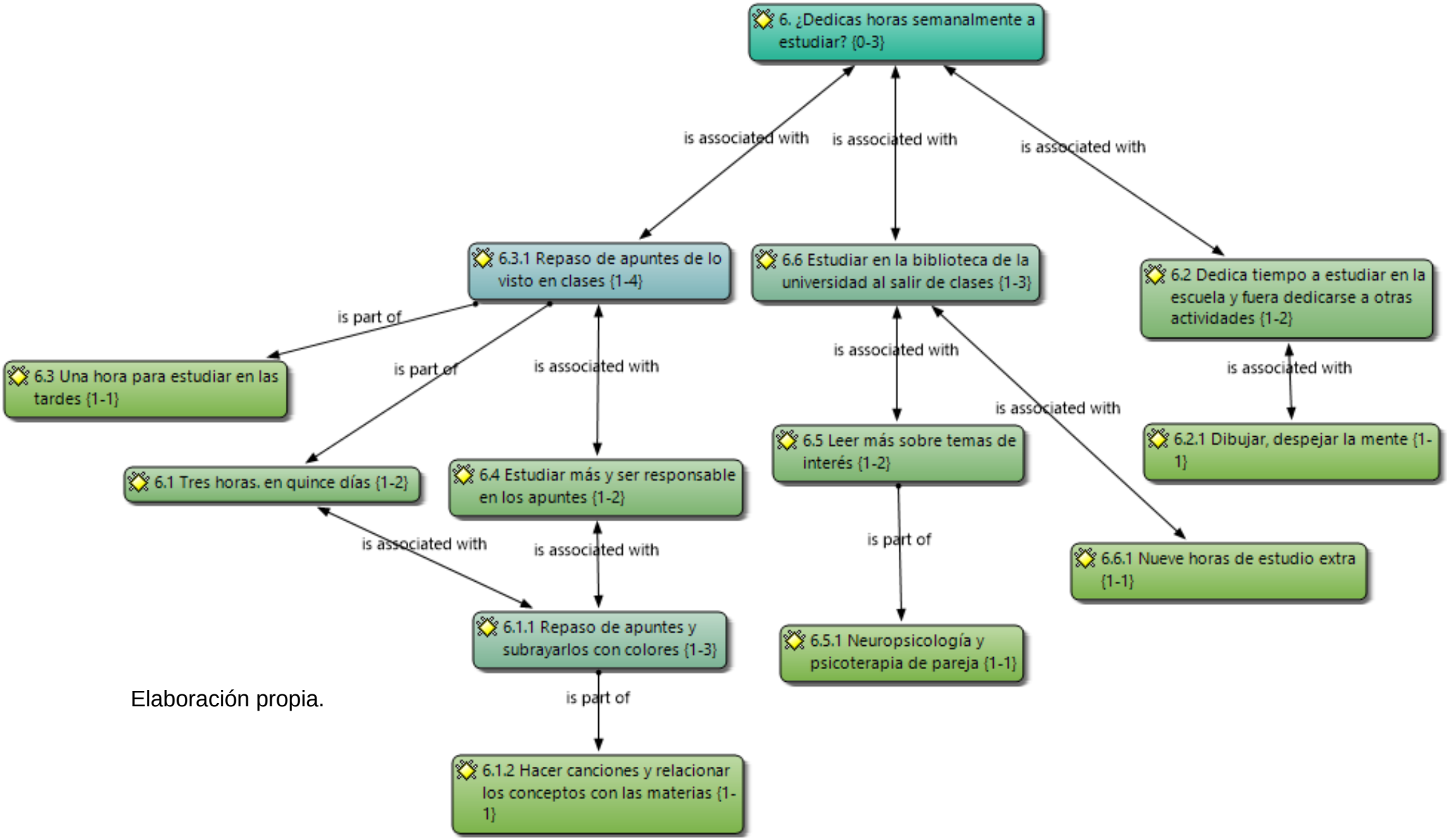
Se destaca que la comparación que hacen las estudiantes no es con un propósito de compararse de una forma negativa, más bien es para analizar los errores de cada uno y mejorar en sus calificaciones.

Sobre la calidad del tiempo que usan para estudiar

Yucra (2011) considera que “planificar el estudio permite utilizar el tiempo de una manera eficaz y eficiente para obtener resultados provechosos y retener un máximo de conocimientos con menor esfuerzo y escaso derroche de energía” (p. 64). En este sentido, la calidad del tiempo que se usa para estudiar puede ser un factor influya en el rendimiento académico de las estudiantes entrevistadas. De acuerdo con las respuestas de las informantes se identificaron tres categorías de análisis respecto a sus hábitos de estudio: repaso de apuntes vistos en clase (destacando la importancia de ser responsables, repasar los apuntes y estudiar en horarios determinados), estudiar en la biblioteca de la universidad (en temas de su interés) y dedicar tiempo al estudio en la universidad y a otras actividades en sus tiempos libres. A continuación, se presenta la red semántica resultante del análisis de contenido de las entrevistas.

Figura 7.

Red semántica acerca de la dedicación semanal al estudio.



Elaboración propia.

Respecto al tiempo que las informantes dedican a estudiar se pudo encontrar que básicamente distribuyen el tiempo en la siguiente forma. Algunas estudiantes deciden estudiar fuera de la universidad mientras “pasan en limpio” todos sus apuntes de clase y al mismo tiempo los van relacionando con las actividades prácticas que sus docentes les asignan. Es de llamar la atención que al realizar esta actividad las estudiantes reportan que hacen mucho énfasis en crear una relación entre lo revisado teóricamente y las actividades prácticas solicitadas por sus docentes.

> [Yo estudio] como tres horas, tal vez no semanales, pero sí cada quince días tomó tres horas, más que nada porque soy muy visual y soy kinestésica. Entonces lo que hago es repasar los apuntes que tomó en clase y los corrijo lo mejor que pueda, me sirve para relacionar, para aprender más conceptos y subrayo de cierto color los conceptos y eso me funciona; y es que en la escuela solamente uso lapicero y ya llegando a mi casa en una semana que no dejen tantas tareas me pongo a ponerles color y a relacionar cada concepto con cada color, también a ponerle a los títulos de las clases que vimos. Hay algunas veces en que [los docentes] piden actividades prácticas como tareas, por ejemplo, este semestre, usamos canciones para niños chiquitos y yo traté de relacionarlo con las materias que llevábamos. Entonces yo podría llamar a eso estudiar, pero no de la manera tradicional donde me siento, agarro los libros y empiezo a leer; sino que con las mismas actividades que tengo dentro de la escuela las ocupo para estudiar (EstPsi1).

También se pudo encontrar que hay estudiantes que realmente sí dedican un tiempo al estudio, pero básicamente a las asignaturas que son de su interés. Lo anterior es muy importante debido a que las informantes comentan que si una asignatura no es de su interés simplemente no realizarán las actividades de esta, sin embargo, sí dedicarán más tiempo a buscar más material para las asignaturas que llamen su atención. Es relevante señalar que en el discurso de las informantes no se hace referencia a que el desempeño de los docentes sea el factor que las motiva o no sino más bien su motivación depende de su interés por una determinada asignatura.

> A veces me pongo a leer sobre los temas de mi interés, también tengo que aclarar eso; no estudio de todo. Por ejemplo, este semestre estuve leyendo mucho sobre los temas de neuropsicología, estuve viendo videos; pero solo de neuropsicología y de psicoterapia de pareja. La verdad es que la psicología latinoamericana a mí no me gusta, no leí más, no leí nada más que lo que el maestro nos enseñó. También creo que de investigación a mí me cuesta un poco y hasta cierto grado me parece un poquito estresante y aburridito, entonces tampoco investigue nada de investigación. La verdad los trabajos que nos subía el maestro a Teams tampoco los leía; me da mucha vergüenza decirlo, pero a veces no lo leía porque no me llamaba mucho la atención. Pero los temas de mi interés, siempre, siempre busco y veo videos y este semestre resaltaron ser neuropsicología y psicoterapia de pareja (EstPsi5).

Otra categoría de análisis localizada en el discurso de las informantes tiene que ver con usar su tiempo fuera del horario de clases para realizar actividades que las ayuden a relajarse y a descansar en lugar de seguir estudiando más, esta respuesta parece reflejar una actitud hacia crear límites entre actividades para tener un mejor desempeño académico. Este uso del tiempo se caracteriza por ser descrito como un espacio para alejarse del estrés de las actividades académicas. El establecer este tipo de límites entre las actividades académicas y recreativas podría representar una forma de autorregulación.

> Muchas veces también como estudiantes nos enfocamos demasiado en la escuela y no disfrutamos de otras cosas; por ejemplo, en lo personal, me gusta dibujar y eso lo hago fuera del horario de la escuela. Siempre busco hacer otro tipo de actividad que despeje mi mente porque realmente en la universidad pasas mucho tiempo y a veces es mucho estrés. Entonces creo que sí dedico tiempo al estudio, pero… regularmente busco, como otras actividades para realizarlas en mi tiempo libre (EstPsi2).

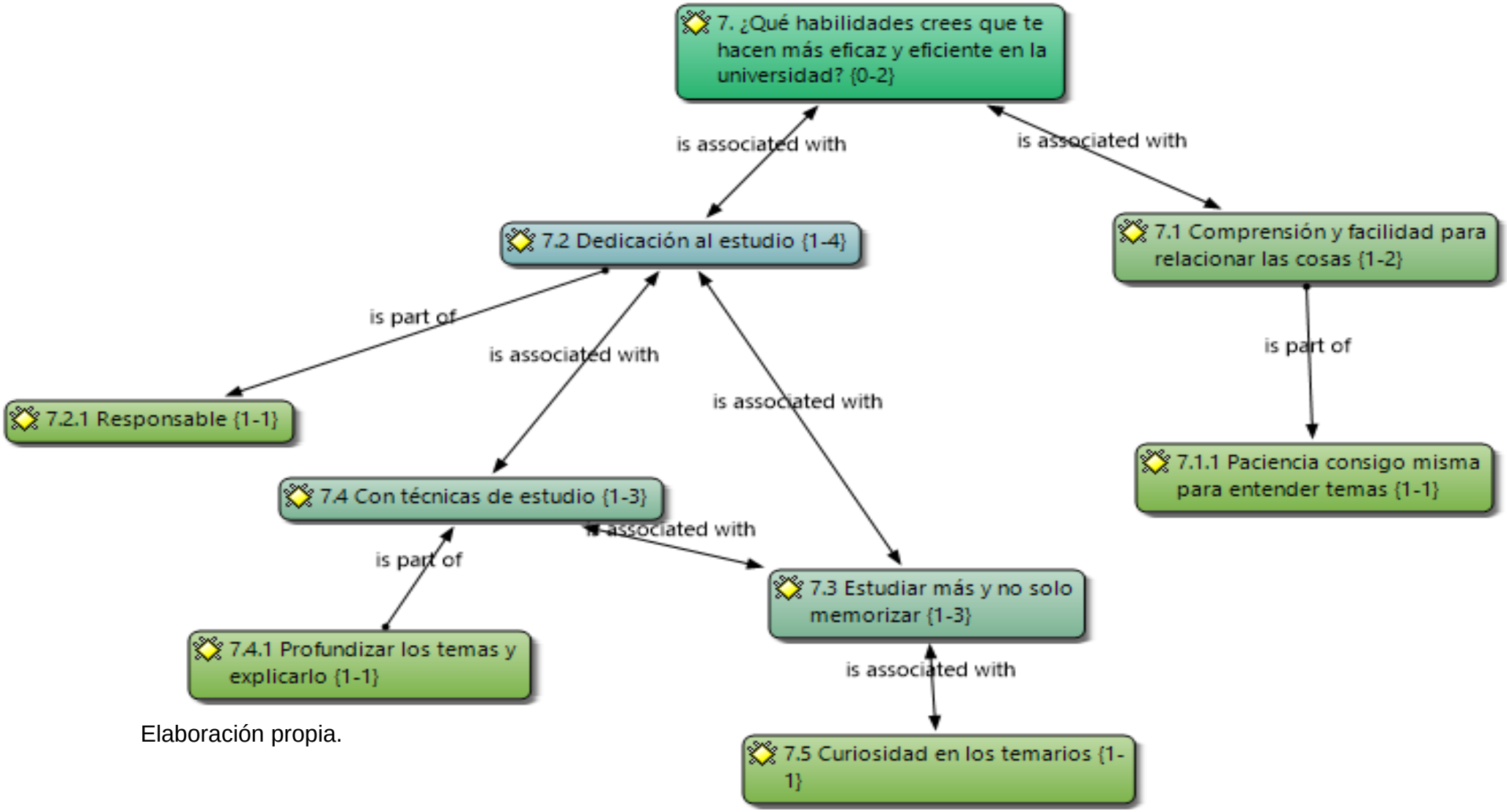
Como se puede notar el tiempo que le dedican las informantes al estudio resulta positivo para la obtención de conocimiento y para su aprendizaje.

Habilidades que las estudiantes consideran que las hacen eficaces y eficientes respecto a sus estudios para mantener su rendimiento académico

Fernández et al. (2015) consideran que “cuando los estudiantes ingresan a la universidad su nivel de adquisición de habilidades académicas se puede colocar en cualquier punto a lo largo de un continuo y algunos estudiantes necesitan ayuda para desarrollar las habilidades requeridas en sus asignaciones” (p.364). En este sentido es importante explorar las habilidades que las informantes destacan como medios para mantener un buen rendimiento académico. Las informantes destacaron que la dedicación a sus estudios por medio de ser responsables, tener técnicas de estudio y enfocarse más en comprender las asignaturas y no solo memorizar son factores que las llevan a ser eficaces y eficientes en la universidad. A continuación, se muestra la red semántica resultante del análisis de contenido de las entrevistas.

Figura 8.

Red semántica acerca de las habilidades que hacen eficaz y eficiente en la universidad respecto al rendimiento académico de las informantes.



Elaboración propia.

Las estudiantes entrevistadas destacan como sus principales características para ser eficaces y eficientes durante sus estudios a la curiosidad, la dedicación y la responsabilidad. Si bien estos factores no son habilidades o estrategias concretas sí son destacadas como características que las ha llevado a desarrollar técnicas con las cuales ellas intentan reforzar y fundamentar sus aprendizajes. Además, las estudiantes mencionaron que existe una evolución en las técnicas (por ejemplo, negociación) que usaban para estudiar al principio de sus estudios universitarios. Las entrevistadas comentaron, al momento de realizar las entrevistas, que ahora tratan de estudiar con el objetivo de comprender algo en específico por medio de compartir con otros o de contar con notas de clase ordenadas y bien estructuradas. EstPsi4 lo expresa de la siguiente manera: “Sería como esa parte de cada vez estudiar más, es que anteriormente yo solo memorizaba y eso no es lo más viable; también ser más responsable porque llegó a tener como que un desorden de mis apuntes o algo así”.

> Antes cuando estudiaba era solo la memorización, pero ahorita lo que me ha ayudado bastante es mi técnica de estudio. Esta técnica consiste en intentar profundizar bien el tema y después tienes que explicarlo a alguien, entonces si hay dudas o algo así, ya sabrás contestarlas y conforme vas enseñando a las personas sobre ese tema vas adquiriendo de mejor manera. Tal vez otra habilidad podría ser la curiosidad, porque si uno no tiene curiosidad solamente te quedas con lo que dijo el profesor, con lo que viste en el temario o en el documento; entonces si eres un poquito más curioso puedes aprender más cosas que te pueden servir después (EstPsi6).

La colaboración y el trabajo en equipo en el entorno laboral de los y las estudiantes crea confianza y una organización para lograr resultados exitosos y así enfatiza la importancia de valorar y aprovechar fortalezas individuales de cada miembro del equipo para alcanzar metas comunes.

> Considero como habilidad mi dedicación al estudiar, soy un poco responsable en ese aspecto. Entonces a pesar de todas las circunstancias es mi única

> responsabilidad. Como estudiante en la escuela esa es una de las principales habilidades y pues no sé qué otra (EstPsi2).

Otra categoría que se destaca en esta pregunta tiene que ver con una característica muy personal. Una informante considera que su paciencia es algo que le ha permitido estudiar mejor y aprender de una mejor manera. En este caso la paciencia representa para la estudiante una oportunidad de hacerse consciente de lo que ha aprendido y de lo que aún le falta por aprender. Además, explica que es común que en las clases sus compañeros comenten que si no han entendido algo simplemente no le den la importancia necesaria debido a que pueden llegar a impacientarse y eso puede afectar su motivación y reconocimiento académico.

> Probablemente la comprensión y la facilidad que tengo para relacionar las cosas con alguna otra, más cotidiana podría ser la paciencia, soy muy paciente conmigo misma. Muchas veces me cuesta entender un tema y hay personas que llegan a desesperarse, pero yo trato de ser paciente y decir que si no lo aprendí hoy lo puedo aprender mañana. Puedo seguir preguntando, puedo seguir investigando; a lo mejor en la clase o con la maestra. Si algo no me queda claro trata de avanzar, pero con cuidado porque he visto a varios compañeros que entienden y no les importa y dicen: ya ni modo, estoy presionado o siento que ya no lo voy a aprender. Entonces creo que eso podría ser algunas habilidades (EstPsi1).

Se pudo destacar que al ser hábiles en sus estudios les resulta satisfactorio y con un beneficio para la obtención de mejores resultados en sus calificaciones.

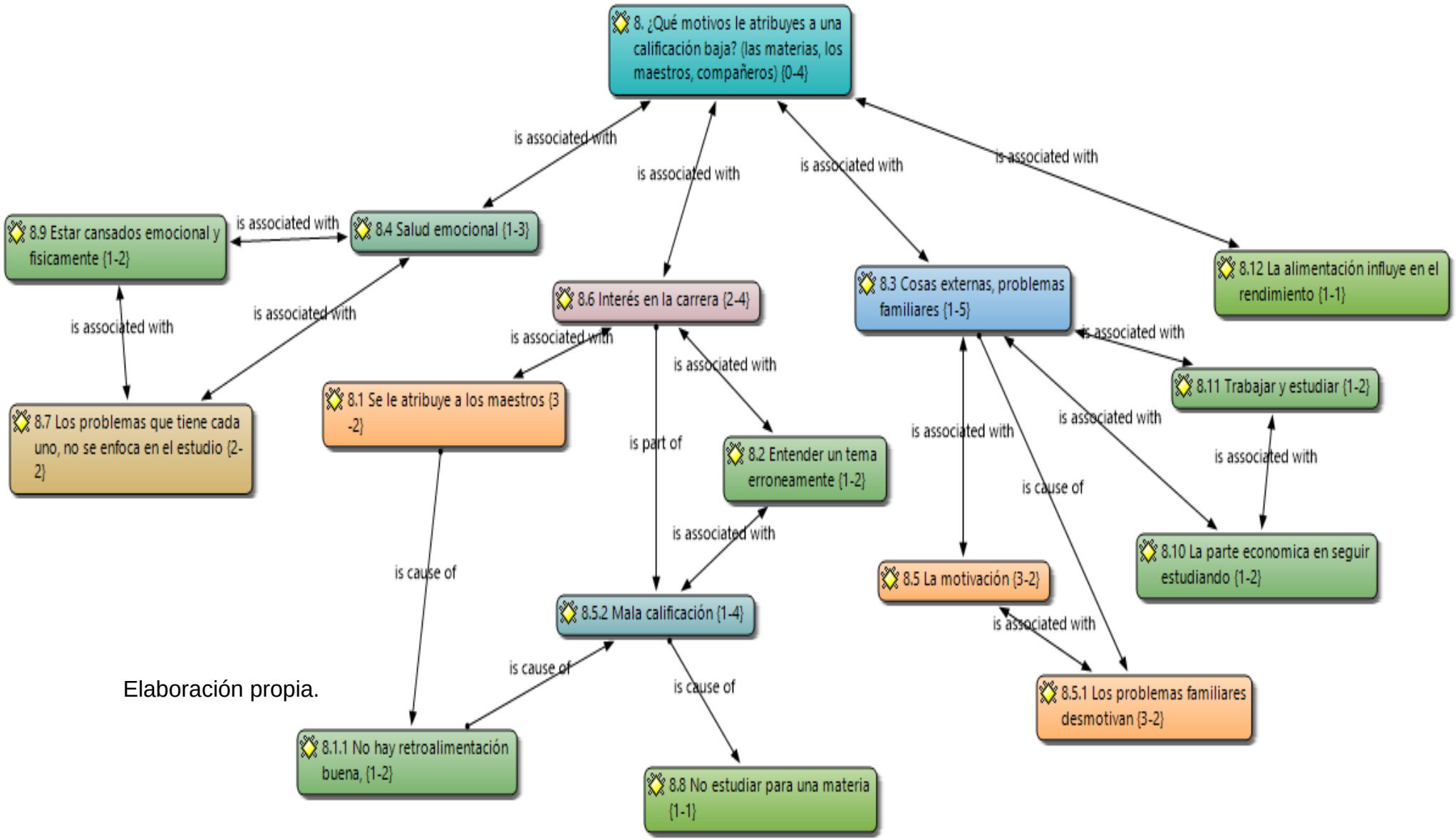
Motivos que influyen en la obtención de una calificación baja

El discurso de las informantes con relación a los motivos que influyen en la obtención de calificaciones bajas destaca cuatro categorías de análisis: salud emocional (fatiga emocional y física), el interés en la carrera (atribución a los maestros, malas calificaciones y entender los temas erróneamente), asuntos externos/familiares (motivación, problemas familiares, economía y trabajar y estudiar al mismo tiempo) por último, la alimentación

(que influye en el rendimiento y en el aprendizaje). A continuación, se muestra la red semántica sobre los motivos que influyen.

Figura 9.

Red semántica sobre los motivos que influyen en la obtención de una calificación baja.



Elaboración propia.

Las entrevistadas destacan que las principales razones para obtener bajas calificaciones tienen que ver principalmente con: problemas personales (principalmente con dinámicas familiares), la metodología usada por sus docentes en las clases, la poca motivación que ellas pueden tener respecto a la carrera; y finalmente también destacan a su alimentación como un factor que afecta a su motivación y por lo tanto a su rendimiento académico. A continuación, se presentan algunas citas que fundamentan las categorías mencionadas anteriormente.

Respecto a la categoría de problemas personales las entrevistadas comentan que es común que el desempeño académico se vea afectado debido a situaciones que están fuera del ámbito universitario y tienen que ver con situaciones familiares que ocupan la atención de los estudiantes. Este tipo de problemas personales que involucran a la familia pueden causar que las estudiantes no asistan a clases y por lo tanto su desempeño comience a verse afectado por su inasistencia a clases y la falta de atención a las mismas; de acuerdo con las participantes esto puede causar un cansancio mental o físico. Pulido y Herrera (2017) mencionan que las emociones pueden tener una influencia esencial en el desempeño académico, actuando directamente sobre el aprendizaje del estudiantado. Las informantes explican que el cansancio emocional y físico las puede llevar a no estar enfocadas completamente a su aprendizaje y como consecuencia el rendimiento académico empieza a ser bajo. “Los problemas personales [toma tiempo para pensar] creo que desmotiva mucho, como problemas familiares, problemas emocionales y demás, en tener una mala calificación” (EstPsi2).

> …creo que afecta para tener bajas calificaciones es que a veces uno tiene problemas y no se enfoca en lo que se tiene que hacer por andar pensando otras cosas, eso lo he visto con mis compañeros; esa es como la mayor razón para que no aprueben bien una materia. Algunas veces sí es por no estudiar, pero la mayoría de casos, cuando me siento a hablar con ellos, es porque estaban pensando en un problema que tenían o porque estaban cansados emocionalmente y también físicamente; entonces por eso el rendimiento también baja (EstPsi3).

Para las informantes es importante la educación como herramienta para el desarrollo personal y social, debido a que mencionan ser una adquisición de conocimientos y habilidades y tiene un impacto significativo en la transformación de la sociedad.

> También puede ser algo externo no directamente de la escuela [toma tiempo para pensar] hay problemas familiares, muchas veces se tiene que faltar y las faltas afectan y te mandan ya directo a examen extraordinario porque sobrepasas el número de faltas. Probablemente la salud emocional afecta más que nada porque si tienes una motivación baja, si te encuentras en algún mal momento es posible que vayas así a tu examen y no rindas, tienes otros pensamientos que le ganan más a todo el aprendizaje que ya tienes detrás (EstPsi1).

El ambiente familiar puede ser un elemento esencial que puede tener una influencia muy importante en la motivación y en el rendimiento académico de las estudiantes. Ruiz de Miguel (2001) considera que el “clima familiar como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres, resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno, y para valorarlo suele hacerse referencia a los intercambios afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.” (p. 93). Algunas informantes proporcionaron más detalles respecto a las dinámicas familiares que complican o facilitan obtener un buen rendimiento académico. El discurso de las estudiantes destaca que si llegan a obtener bajas calificaciones puede debido a que existe una desmotivación que puede tener su origen en el contexto familiar. El contexto familiar puede imponer tareas a las estudiantes debido a su sexo o por la posición que ocupen en la familia (como ser la hermana mayor). Además, las informantes también comentan que hay aspectos relacionados con su dinámica familiar que puede llevarlas a no contar con un espacio ni tiempo en su hogar propio para realizar sus estudios.

> La parte del contexto se me hace muy importante porque respecto al contexto familiar si tu familia tiene problemas o es un poco ruidosa en casa puede influir muchísimo o también respecto a las personas que tienen que cuidar a otros

> miembros de su familia; por ejemplo, los que son hermanos mayores o algunas mujeres que a lo mejor tienen la imposición de que por ser mujeres tienen que hacer las cosas del hogar nada más ellas. Entonces creo que también eso podría afectar un poco o desviar los momentos en los que seguir estudiando un poco más. Respecto a la parte económica, creo que sí afecta muchísimo porque he visto a varios compañeros que se salen de la carrera porque no tienen los recursos para seguir o a lo mejor no tienen para seguir pagando la escuela o no nada más la parte de la escuela, a lo mejor les consume mucho tiempo el trabajo y ya no les queda mucho tiempo para seguir en la escuela, hay algunos que sí les exigen para aportar en su casa; entonces creo que sí podrían ser muchísimas cosas las que bajen el rendimiento académico (EstPsi6).

Los problemas familiares, el ruido en casa y las responsabilidades adicionales de cuidar a otros miembros de la familia, pueden afectar la concentración y el tiempo dedicado al estudio. Además, las expectativas de género y las responsabilidades domésticas pueden limitar el tiempo disponible para el estudio.

> A los maestros no les echo tanto la culpa, sino es más al propio alumno. Es que también depende del contexto porque si no se está sintiendo bien en la parte psicológica o tiene alguna enfermedad o algo pasa en su casa, pues no lo deja se desempeñe adecuadamente; todo eso sí influye en el aspecto académico, no tanto los maestros, pero sí el mismo estudiante y su contexto (EstPsi4).

Otro aspecto destacado por las entrevistadas es el desempeño pedagógico de sus docentes. Navaridas y Jimenez (2016) plantean que los ambientes de aprendizaje se relacionan con los objetivos de aprendizaje que los docentes plantean, al mismo tiempo que con las estrategias que éstos usan. De acuerdo con las informantes la forma en que los docentes llevan a cabo sus procesos de enseñanza puede tener un efecto en la manera en que los estudiantes se desempeñan en las clases y esto puede afectar su rendimiento académico. Se puede destacar que si los docentes no cuentan con una comunicación abierta y constante con sus estudiantes éstos recibirán retroalimentación

para mejorar sus actividades y por lo tanto pierden, hasta cierto punto, control sobre su rendimiento académico. Las informantes lo comentan de la siguiente manera:

> Algunas veces los maestros pueden ser [la razón del bajo rendimiento académico], dependiendo de cómo den su clase. Hay maestros que no dan una retroalimentación muy buena o consistente. Tú puedes entregar una tarea y te la regresan con un siete, pero no te corrigen tus errores; entonces no sabes si lo hiciste bien o si lo hiciste mal; no sabes lo que te falló en la tarea. No sabes cuáles son los puntos que tuviste mal o que entendiste erróneamente y eso afecta precisamente a tu calificación. También puede pasar tú crees que entendiste un tema que un maestro dio, pero resulta que lo entendiste mal, o sea; sí lo entendiste, pero entendiste otra cosa que no era y eso ya cambió todo (EstPsi1).

Además, se pudo encontrar que las informantes también consideran que la interacción o la personalidad de los docentes puede tener un efecto en su desempeño académico porque afecta su motivación para tomar la clase con sus docentes.

> En los semestres pasados me llegó a pasar que tenía calificaciones bajas, en una ocasión fue por un maestro, pero la verdad creo que a veces es más cuestión tal vez de nosotros como alumnos, pero también de los maestros, porque me tocó un maestro un poquito pesadito y así es más difícil porque no puedes hablar con ellos. (EstPsi3).

La interacción y personalidad de los maestros juegan un papel crucial en la motivación de los estudiantes y su experiencia en el aula. La forma en que los maestros se relacionan con los estudiantes, su capacidad para crear un ambiente inclusivo y su habilidad para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes pueden marcas diferencia en el entusiasmo y el compromiso de los estudiantes.

> Los maestros pueden afectar [el rendimiento académico] porque puede que no te guste la forma en que explica. Me había pasado con una maestra que tenía la voz que me relajaba y me daba mucho sueño, entonces no ponía mucha atención.

> También puede ser que realmente a veces no nos dan completo el contenido del temario; entonces siento que esa parte podría afectar. Otra cosa sería tal vez factores más individuales, podrían ser esa parte de la motivación, es decir que realmente no te guste mucho una materia o tal vez la carrera en general (EstPsi6).

De acuerdo con Dunai et al. (2018) los estudiantes requieren contar con una motivación e interés en la carrera a la que han elegido para permanecer en la universidad y concluir sus estudios, si bien la inteligencia y los buenos hábitos de estudio son básicos no son suficientes. En este sentido, las informantes destacan que la motivación, el interés en la carrera y en las asignaturas también puede ser un factor que influye en la obtención de calificaciones bajas. El discurso encontrado señala que el hecho de haber tomado una mala elección de la carrera repercute en su motivación debido a que la licenciatura no es de su interés y no se sienten identificados con ella; lo cual llega a repercutir en las calificaciones que obtienen en sus clases porque éstas tampoco les interesan. La poca motivación hacia las clases causa que los estudiantes comiencen a faltar a clases o simplemente a no poner atención ni esfuerzo en ellas. Así lo comentan las informantes:

> Yo creo que principalmente la motivación, también el interés de la carrera son las principales razones para tener un bajo rendimiento académico porque hay muchas personas que estudian algo que en realidad no les gustó. Esto puede ser quizá porque algún en el contexto familiar le quieran quizá controlar o influir en su elección de carrera. Entonces muchas veces pasa que no nos sentimos como que identificados con la carrera (EstPsi2).

El impacto que tiene la motivación hacia las materias es significativo, puesto que, si los estudiantes les interesa una materia es probable que se sientan más motivados por aprender, participar y buscar oportunidades de crecimiento.

> Son muchos factores, en primer lugar, creo que es la motivación, si la materia no te gusta; la verdad es que no le vas a tomar interés y al no haber interés no vas a leer acerca de los temas, tal vez ni entres a clases, ni siquiera tomes notas, no hagas los trabajos. Entonces creo que el factor que más influye para una

> calificación baja es el interés y la motivación que tú tienes para hacer las cosas o no hacerlas (EstPsi5)

Otro aspecto mencionado por las informantes tiene que ver con la alimentación a la que se tiene acceso mientras se realizan los estudios de licenciatura. Mujica (2016) menciona que no contar con una alimentación apropiada puede originar fatiga y que puede tener efectos negativos para las funciones cognitivas. La alimentación apropiada es la última categoría hallada para esta pregunta. La alimentación es destacada como un factor que influye en la obtención de bajas calificaciones debido a que los estudiantes. Como lo comenta EstPsi6:

> También creo que la parte de la alimentación podría ser algo muy importante, por ejemplo, si vamos o no desayunados. Creo que muchas personas subestimamos el desayuno, pero es muy distinto ir a estudiar con algo en el estómago a ir sin nada. Creo que la parte de la alimentación también influiría, y tal vez la parte del sueño porque sí es muy importante ir bien descansados para poder entender todo lo que te dicen, sin querer dormirte a cada rato (EstPsi6).

Existen diversos factores que influyen en el rendimiento académico, como mencionan las informantes estos van desde lo social, familiar y personal.

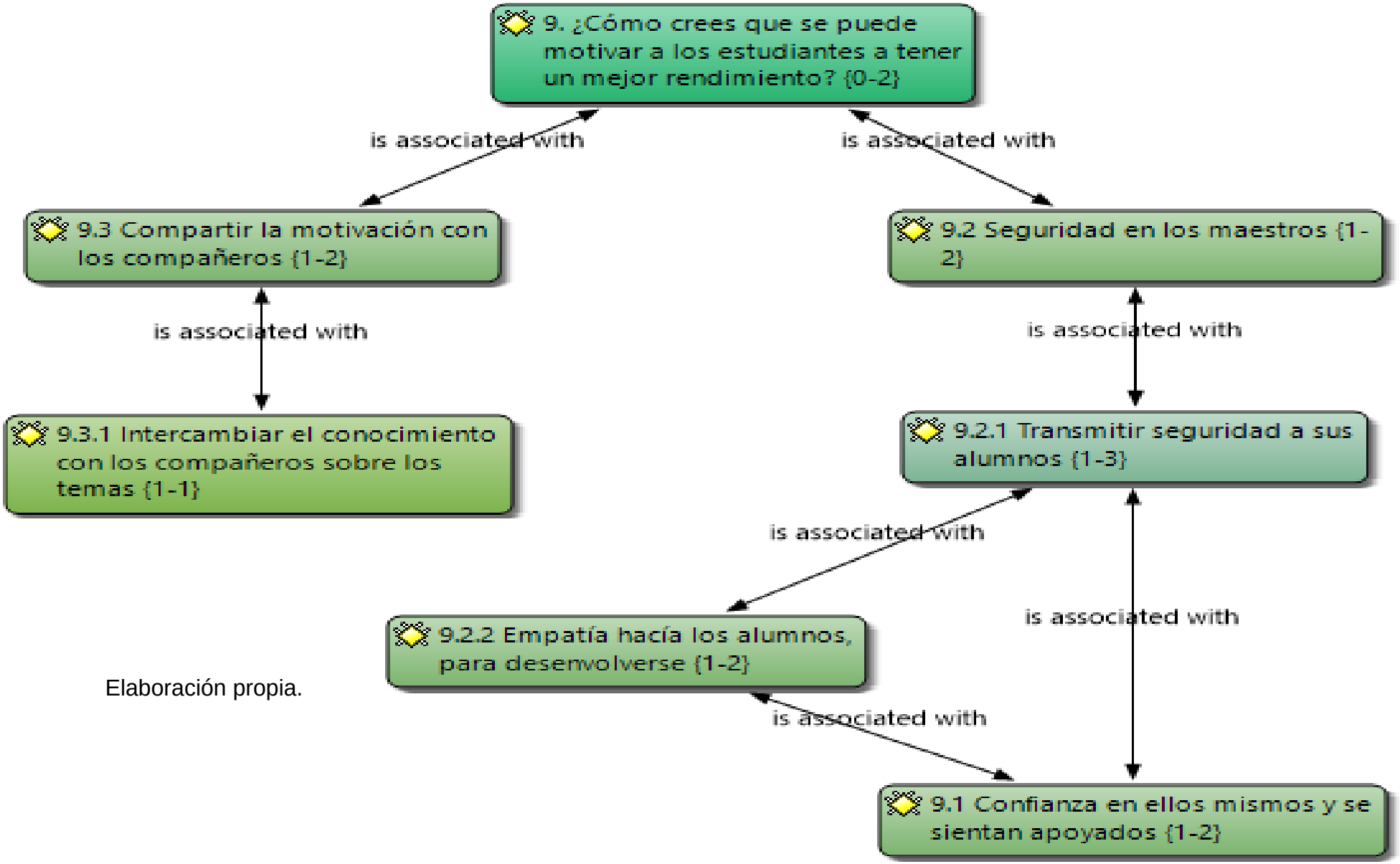
Estrategias que las estudiantes sugieren para motivar a los estudiantes.

En ocasiones los estudiantes no se sienten en confianza y seguros en el aula con sus docentes y esto puede afectar su motivación y su capacidad para aprender. De acuerdo con las informantes sería muy valioso para los estudiantes que sus docentes desarrollen un ambiente seguro y acogedor en el aula donde los estudiantes se sientan cómodos para hacer preguntas y expresar sus ideas. Por otro lado, las participantes también destacan que la motivación por aprender puede ser desarrollada entre los mismos compañeros al compartir su aprendizaje entre ellos mismos. Según las informantes el intercambio de conocimiento entre compañeros puede ser muy efectivo para una mejor motivación porque contribuye a construir un aprendizaje colectivo. Los estudiantes

pueden aprender de las fortalezas de sus compañeros y trabajar juntos para superar las debilidades. Además, el trabajo en equipo puede ser muy motivador y puede ayudar a los estudiantes a sentirse más conectados con sus compañeros. A continuación, la red semántica sobre cómo motivar a los estudiantes de acuerdo a las participantes.

Figura 10.

Red semántica sobre estrategias que sugieren las estudiantes para un mejor rendimiento.



Elaboración propia.

Las informantes mencionan que para obtener una mejor motivación sería muy valorado que los docentes transmitan seguridad y confianza a sus estudiantes. Las participantes destacan que es común que los estudiantes se desmotiven por situaciones que han sucedido con los docentes que crean un ambiente de inseguridad y de desconfianza que al mismo tiempo genera desinterés y desmotivación que se manifiesta en bajas calificaciones. En el discurso se destaca que los maestros pueden apoyar, motivar y crear confianza en la dinámica del grupo, al mismo tiempo generando un interés y un aprendizaje. Es importante mencionar que las informantes mencionan que en ocasiones los docentes también deberían apoyar a los estudiantes con problemas personales. A continuación, se presentan algunas citas que dan fundamento a lo anterior.

> Primero que nada, considero que la seguridad es muy importante, es importante que los maestros tengan seguridad en lo que están transmitiendo. Sé que tal vez en la universidad los maestros no deben ser tan amables, pero a veces la empatía si tiene mucho que ver con cómo es que tus alumnos se desenvuelven dentro de la clase y es que la verdad algunos ya hasta nos dan miedo (EstPsi5).

> Creo que es importante que [los estudiantes] tengan confianza en ellos mismos, principalmente cuando salen bajos en sus calificaciones. Algunas veces [los estudiantes] suelen sentir como que empiecen a pensar que no son buenos para la carrera o hubieran escogido otra o así, pero allí creo que es importante que los maestros los motiven, los ayuden a que se sientan más confiados en sí mismos, que se sientan apoyados incluso con algún problema personal o de su casa, es importante apoyarlos (EstPsi4).

Las informantes también mencionan que otra forma para motivar a los estudiantes puede ser una dinámica de trabajo en equipo en la que tengan la oportunidad de compartir el conocimiento entre ellos mismos. Es decir, los estudiantes motivados podrían mejorar la motivación de los estudiantes desmotivados por medio del trabajo en equipo, por ejemplo:

ayudándoles a estudiar, resolver las dudas sobre los temas vistos en clase y motivarlos a tener curiosidad e interés. Así lo comenta EstPsi6

> Algo que podríamos hacer, los que estamos muy motivados, sería compartir un poco de nuestra motivación con nuestros amigos de la carrera que tal vez no se ven tan motivados; o que tal vez se quedan con lo que solamente les presenta el temario o el profesor. Recuerdo que antes no estaba tan motivada, pero desde que empecé a frecuentar un poquito a las personas que son un poquito más curiosas empecé a querer saber un poquito más, quería estar igual de informada que ellos o un poquito más. Creo que también podríamos intercambiar dudas o conocimiento. Lo que podríamos hacer los que estamos más motivados sería compartir lo que sabemos y tal vez eso pueda generar en nuestros compañeros motivación.

Se destaca que dentro del aula los estudiantes deben sentirse en confianza y compartir el conocimiento para la obtención de mejores calificaciones y motivación alta.

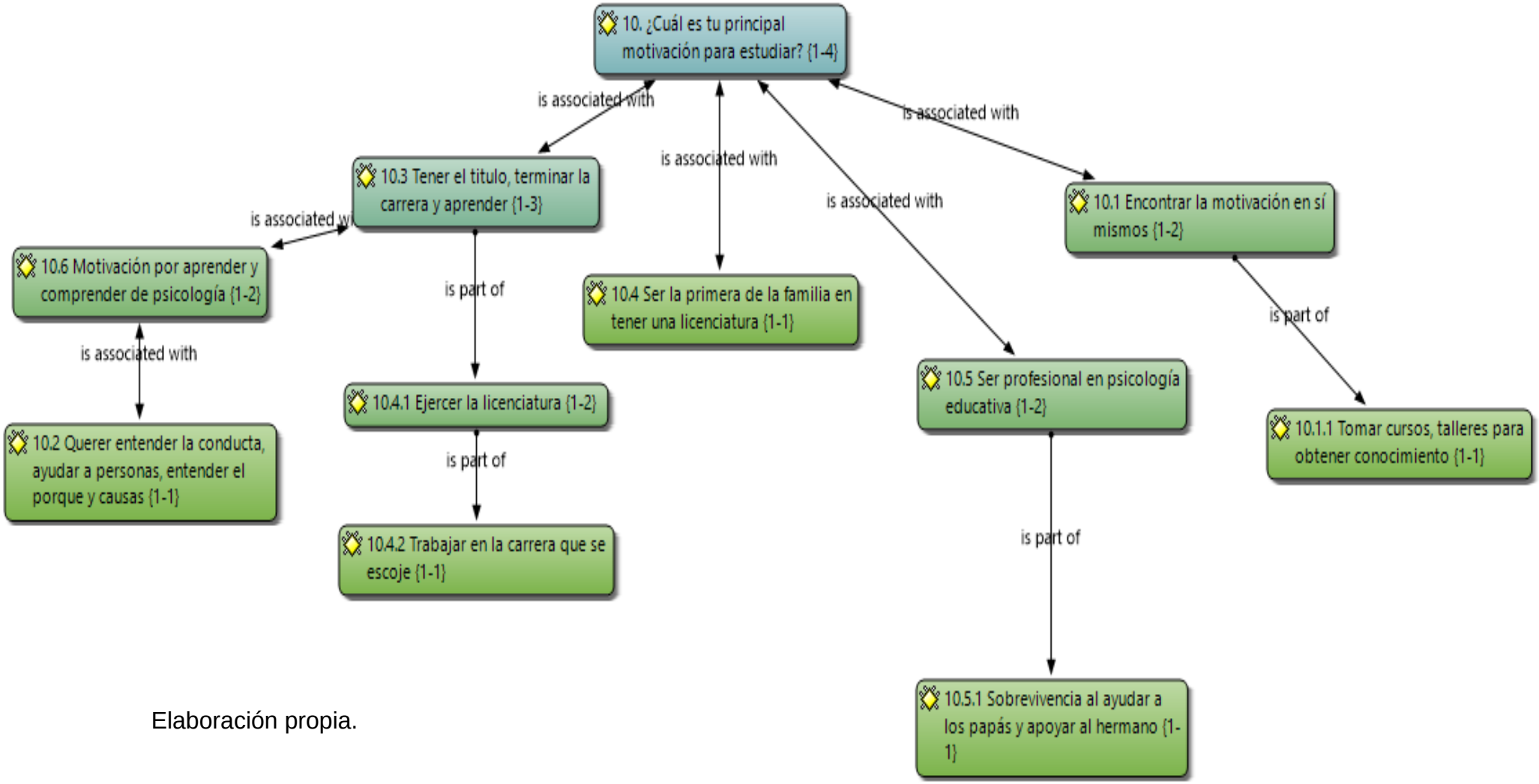
Principal motivación de las estudiantes para estudiar la carrera en Psicología

Los factores que las informantes identifican como motivacionales son muy importantes y significativos debido a que se encuentran en una etapa crucial de su formación académica y profesional y éstos las ayudan a mantener un buen rendimiento académico. Es interesante destacar que, aunque todas las participantes tienen en común la meta de finalizar la carrera y concluir con todos los trámites administrativos (el servicio social y práctica profesional, liberación de bibliotecas, etc.) existe una motivación relacionada al hecho de obtener una licenciatura para poder ejercerla y apoyar a sus familias. El objetivo de poder ejercer su licenciatura se ve reflejado en la motivación que tienen para culminar esta etapa estudiantil de su vida y adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para su futuro laboral. Además, esta motivación se puede relacionar a objetivos personales y profesionales más concretos como encontrar un trabajo realmente relacionado con su área de estudio, el deseo de seguir estudiando para especializarse aún más en su campo o ser el soporte de su familia para apoyar a otros familiares para

que también tengan la oportunidad de acceder a educación superior. En este sentido, la red semántica puede ser una herramienta muy útil para visualizar y organizar estas motivaciones, y puede ser de gran ayuda para establecer objetivos claros y alcanzables en el futuro. A continuación, la red semántica donde se desglosa de una forma gráfica el discurso de las participantes.

Figura 11.

Red semántica acerca de la principal motivación de las informantes para estudiar la licenciatura en Psicología.



Elaboración propia.

Torres (2016) plantea que la obtención del título es una motivación muy fuerte para que los estudiantes de licenciatura continúen sus estudios hasta concluirlos. Las participantes de esta investigación relacionan el obtener su título universitario a tener la posibilidad de encontrar un trabajo en un área de conocimiento que les agrada y finalmente tener la posibilidad de apoyar en sus hogares y a sus hermanos menores. EstPsi3 lo comenta de la siguiente forma: “Mi principal motivación es el hecho de tener el título [risas] yo creo que mi motivación es terminar mi carrera y lo que venga a futuro es como mi principal impulso, para ir bien en la escuela”, esta motivación se relaciona a un aspecto socioeconómico. EstPsi4 menciona que su principal motivación es conseguir un trabajo que ella disfrute:

> Saber que voy a tener mi licenciatura y mi plan es ejercerla, eso es principalmente mi motivación; que voy a poder trabajar en algo que me gusta. Tal vez había pensado desde un inicio que no era mi meta principal, pero sí algo que yo quería

También existe otro discurso en el que se destaca que la principal motivación para estudiar la carrera de psicología es simplemente el aprender para comprender la conducta humana y así acceder a herramientas y conocimiento con el que puedan apoyar a las personas.

> Mi principal motivación se podría resumir en aprender, porque ya le quité el peso a la calificación. Ya le quité el peso a las expectativas que mi familia pueda tener e incluso mi familia también ya sabe que [risa] no me gusta mucho que me estén poniendo expectativas, así que ya me las quitaron y yo también ya les quité peso en caso de que lleguen a existir. También, respecto a la parte económica esa no es mi motivación porque en primera ya sé que la psicología no da millones, pero entiendo que a lo mejor vayan a ver personas que no vamos a trabajar de eso saliendo. Entonces, pienso que puedo ponerme a trabajar en otra cosa y le quite peso a esas cosas y se quedó la parte del aprendizaje porque siento que así puedo entender muchísimo mejor el mundo a nivel individual, a nivel familiar, a nivel social y tal vez a todos los niveles de desarrollo. Creo que eso es lo que más me importa

> ahorita porque puedo comprender muchas cosas, me quedo en la parte del aprendizaje, porque ya le quité peso a todas las demás motivaciones que tal vez no pudieran ser tan buenas (EstPsi6).

Las informantes explican que resulta motivador ser una de las primeras en tener una licenciatura se distingue como un elemento o un factor que puede representar una estabilidad económica y al mismo tiempo una posible movilidad social. Es de llamar la atención que existe un discurso que destaca que el concluir sus estudios de licenciatura está ligado a la sobrevivencia debido a que éstos son vistos como un medio para dar un soporte tanto a sus padres como a sus hermanos más jóvenes. “La principal motivación [toma tiempo para pensar] bueno, me motiva saber qué al menos de mi casa yo sería la primera en terminar una carrera, una licenciatura, eso es lo que me motiva a mí” (EstPsi4)

> [Toma tiempo para pensar] motivación profesional ser una psicóloga educativa, pero motivación personal como todo ser humano ¿no? la sobrevivencia, tratar de que mi supervivencia no sea tan pesada y tengo un hermanito chiquito tiene dos años, mis papás ya están grandes, y creo que ha sido como que el principal factor; porque ahora que no tengo una familia, todavía no tengo hijos, ni nada, pero pensar que mis papás en algún futuro ya no puedan apoyar a mi hermanito y que yo tengo que tener las herramientas necesarias para hacerlo creo que ha sido una de las principales motivaciones para seguir adelante (EstPsi5).

Las estudiantes destacan factores importantes para motivarse y seguir en su estudio, estos van enfocados hacia logros académicos, sociales y económicos.

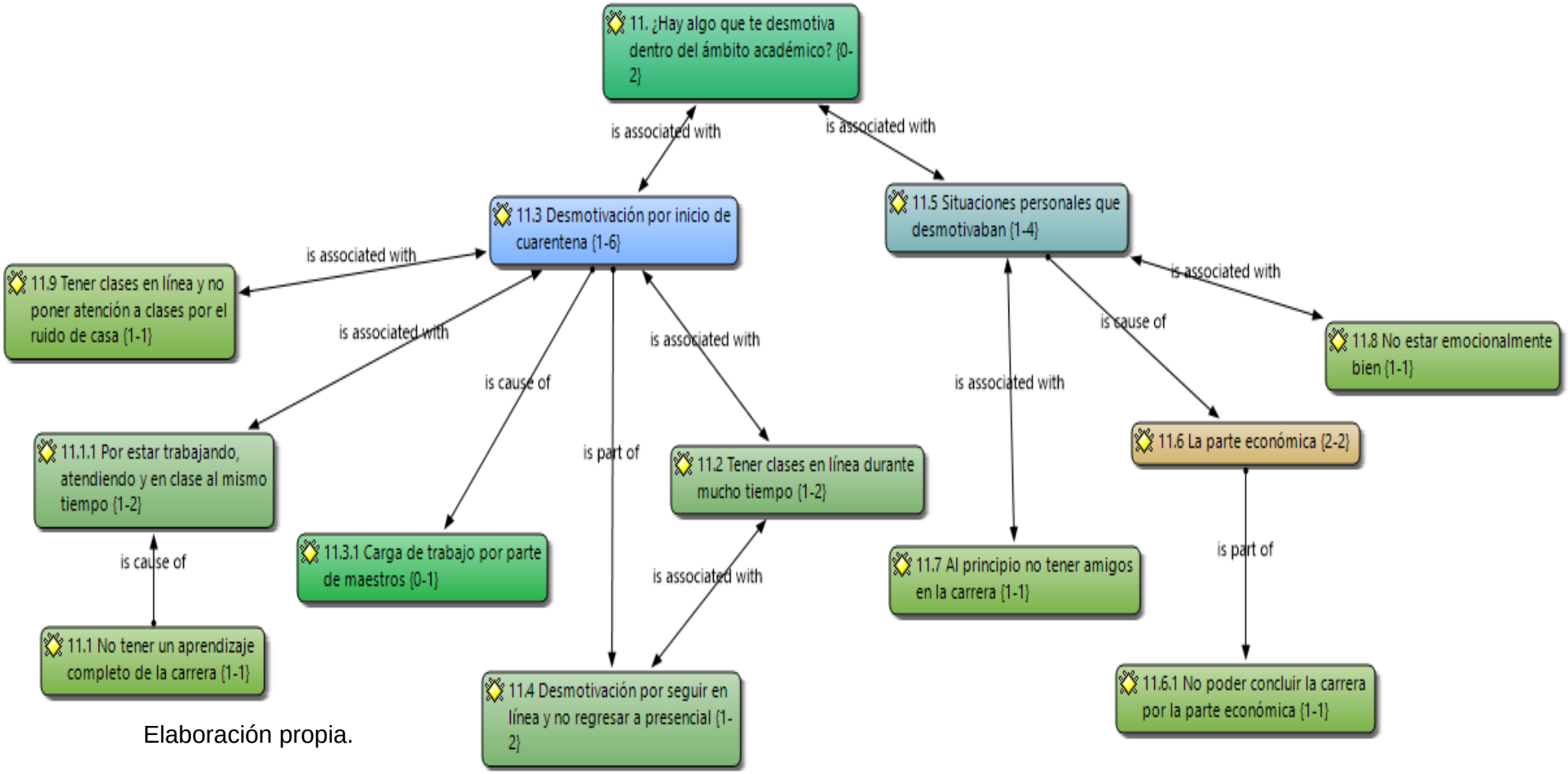
Elementos desmotivadores para continuar con sus estudios en la carrera de Psicología

A pesar de que las estudiantes participantes en este estudio reportan tener una buena motivación y un buen rendimiento académico también reportan que han tenido dificultades para mantenerse motivadas. En este apartado se presentan algunos de los factores que las participantes identifican como elementos que en algún momento

pudieron desactivarlas en sus estudios. También es importante destacar que estos factores tienen una relación directa con el confinamiento causado por la pandemia de COVID-19 debido a que tuvieron que continuar con sus estudios durante la suspensión de clases presenciales. En términos generales las informantes presentaron un discurso no tan negativo respecto a las dificultades que enfrentaron durante los cambios que ocurrieron al inicio de la cuarentena por COVID-19. Las respuestas de las informantes se agruparon en distintas categorías de análisis, las cuales se presentarán y comentarán más adelante. A pesar de que las informantes enfrentaron cambios que afectaron su rendimiento, este hecho no se percibe como negativo, sino como una oportunidad de aprendizaje y de enfrentamiento para encontrar soluciones. A continuación, se presentará una red semántica sobre las desmotivaciones que atraviesan las informantes.

Figura 12.

Red semántica acerca de la desmotivación que han atravesado las informantes en el ámbito académico.



Elaboración propia.

Las clases en línea a consecuencia del confinamiento obligatorio causado por la pandemia de COVID-19 fueron destacadas por las informantes como el principal factor desmotivador debido esto provocó cambios en la modalidad en que las clases fueron impartidas por los docentes en el Complejo. Durante la pandemia no era posible asistir a clases presenciales por lo tanto trasladar las dinámicas escolares presenciales a ambientes de línea fue la única opción para que los estudiantes pudieran continuar con sus estudios. Durante casi cerca de dos años las informantes tuvieron que estudiar en una modalidad en línea que tomó la dinámica de las clases presenciales y esto causó que experimentaran desmotivación debido a las dificultades que atravesaron en sus hogares para continuar con sus estudios. Las dificultades reportadas por las informantes tuvieron que ver con la dinámica de sus hogares como ruidos propios de sus casas, distracciones causadas por las tareas que sus padres les solicitaban realizar estando en casa y que dificultaron el poder concentrarse y prestar atención a clases. Además, las informantes también destacaron que tuvieron que enfrentar una gran sobrecarga de trabajo por parte de sus docentes y que esta dinámica causaba mucho estrés y dificultaba su aprendizaje debido a que el principal objetivo del trabajo en línea era tener evidencias de las sesiones en línea, pero no de aprendizaje significativo; esto de acuerdo con las participantes de esta investigación. Los estudios en línea representaron un gran reto para las estudiantes debido a que durante el segundo año del confinamiento algunas de ellas comenzaron a trabajar para obtener recursos económicos y apoyar en sus hogares.

> Mucho tiempo estuve muy desmotivada pero siempre pensaba que íbamos a regresar pronto a la escuela y que esto solo iba a ser un lapso corto de tiempo. Entonces todos regresaron [las otras licenciaturas] y fue como otra desmotivación más. Yo tengo familiares que estudian en el complejo, en Estomatología, y ellos regresaron antes y yo me quedé todavía acá en línea. Entonces creo que eso me desmotivó mucho, el regreso de algunas licenciaturas y solamente psicología no… También me desmotivé por la carga de trabajo que nos daban los maestros, que a lo mejor no lo hacían como por mala onda por así decirlo, pero cómo hacían sus clases y su forma de calificar y era muy pesado. Puedo decir, de manera personal,

> que sí hubo veces que me quedaba en la madrugada haciendo tareas porque eran muy extensas y no aprendía mucho. Mi preocupación eran terminar-dormir-entregar y sí hubo un desbalance muy feo y por situaciones personales casi me doy de baja (EstPsi2).

Durante el tiempo de clases en línea, el ruido en casa y otros factores resultó ser un desafío para algunos estudiantes y afectar su capacidad de concentración y aprendizaje.

> …pues llevábamos las clases en línea y era una forma totalmente diferente, aquí estás en la casa con todo el ruido, y si de por sí no soy muy buena con mi atención, entonces sumando todo eso sí me afectó muchísimo. No podía prestar atención y eso repercutió muchísimo para que no pudiera hilar las clases que vimos anteriormente. Entonces sí recuerdo que ya había momentos que decía “no, es que no sé nada de esto y ya no sé nada de la carrera” y de verdad estuve a nada de darme de baja. Siento que estuve muy desmotivada durante tal vez casi seis semestres. Buenos tampoco voy a decir que estuve desmotivada todo el tiempo, pero era como que de repente llegaban las desmotivaciones y en algún momento se iban, pero otra vez regresaban y se iban (EstPsi6)

Otros factores desmotivadores destacados por las entrevistadas tienen que ver con situaciones emocionales personales vividas que han hecho a las participantes sentirse desmotivadas y pensar en abandonar sus estudios de la licenciatura. También, explicaron que la parte económica les puede afectar por si en algún momento no pueden concluir la carrera, sentir que no tienen amigos o no poder socializar. Además, existe un discurso que destaca que la desmotivación llegó hasta cierto punto en el cual tuvieron que recurrir a apoyo psicológico para poder continuar con sus estudios.

> … Desmotivación, hasta el momento no he tenido alguna que yo sienta que me está pegando muy fuerte. Tal vez el factor económico sí llega a desmotivarme en algún momento debido a que tal vez no pueda concluir por alguna cuestión de economía mis estudios, pero hasta el momento ninguna que me haya pegado muy fuerte. Cuando entré a la carrera la verdad sí estaba un poquito desmotivada

> porque la primera y la segunda semana no tenía amigos, entonces era muy extraño y es que estaba sentada afuera de la universidad y nadie me hablaba; no tenía amigos. No sé porque no tenía amigos, creo que tal vez llegué muy tímida y esa fue o ha sido la mayor desmotivación que tuve durante las dos primeras semanas de ahí ya tuve amigos y ya se me paso (EstPsi5).

La desmotivación tiene un impacto significativo en el estudio, cuando se sienten desmotivados los estudiantes es difícil encontrar la energía y la voluntad para estudiar y dedicar tiempo a las responsabilidades académicas, dando como resultado una disminución en el rendimiento académico y una falta de interés en el aprendizaje.

> Me acuerdo que desde el primer semestre hasta el pasado, que fue el periodo de enero a mayo me parece, tuve mis primeros semestres que eran de clase presenciales, me sentía muy motivada; creo que fue el único que no me sentí desmotivada, pero en todos los anteriores en algún momento me llevé una desmotivación tanto al punto de querer salirme de la carrera. Al principio creo que era más porque me encontraba muy mal emocionalmente. Entonces ya una vez que empecé a ir con el psicólogo logré recuperar tantito esa motivación, pero justo cuando la recuperé, que fue en segundo semestre, llegaron las clases en línea (EstPsi6).

Se destaca que las informantes atravesaron distintas situaciones en las cuales han enfrentado desmotivación, pero esto no generó alguna complicación para continuar con sus estudios.

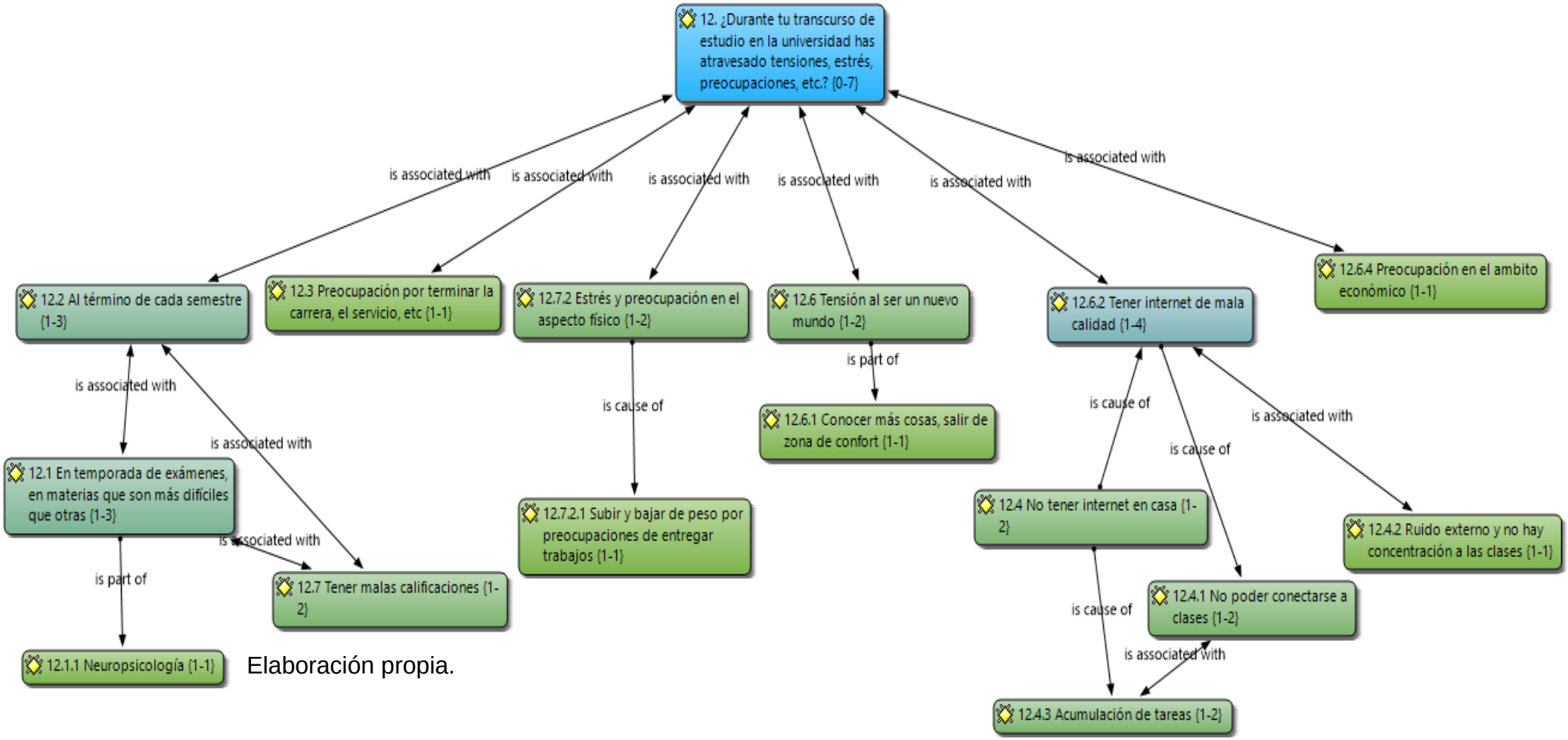
Factores que intervienen en el rendimiento académico de las estudiantes.

Las informantes destacaron que es común que atraviesen por diversos procesos que las provoquen tensión o estrés debido a las circunstancias que ocurren al término del semestre. Se destacan principalmente las temporadas de exámenes de medio curso y evaluación final. Además, también comentan que los procesos administrativos referentes a iniciar su servicio social, sus prácticas profesionales o incluso el proceso de titulación

es algo que también las estresa mucho debido a que por momentos llegan a dudar si realmente son “buenas” para el área de psicología. También destacan que, aunque su principal objetivo es concluir sus estudios y graduarse también les preocupa su futuro profesional. Por otro lado, es importante que estás entrevistas se realizaron en una poco después del regreso a clases presenciales para la licenciatura en psicología, y por esa razón algunas participantes destacan que la pandemia también afectó mucho su rendimiento académico debido a la situación económica que enfrentaban y también el no tener acceso a internet de buena calidad. A continuación, se presenta la red semántica que describe gráficamente los factores que intervienen en el rendimiento académico de las estudiantes.

Figura 13.

Red semántica sobre si las informantes atraviesan tensiones. estrés, preocupaciones, etc. durante su transcurso de estudio.



Elaboración propia.

De acuerdo con Zárate et al. (2017) el estrés académico es "un estado producido cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, es decir, al estudiante le resultan angustiantes aquellas situaciones a las que se enfrentan durante su proceso formativo y pierde el control para operarlas manifestándose en algunas ocasiones síntomas físicos como ansiedad, cansancio insomnio y expresiones académicas como bajo rendimiento escolar, desinterés profesional ausentismo e incluso deserción" (p. 92). Las informantes identifican que a lo largo de sus estudios de licenciatura han experimentado estrés principalmente cada vez que deben resolver situaciones nuevas para ellas, como las evaluaciones de cada semestre (exámenes, calificaciones, sobrecarga de trabajo, cambio de criterio de evaluación de cada docente), el resolver temas administrativos (procesos de reinscripción, inicio de servicio social y práctica profesional o titulación), la dinámica que implica ser una estudiante foránea (dejar sus hogares y mudarse un lugar lejano) y finalmente es aspecto económico (contar con los recursos económicos suficientes para sostener y concluir sus estudios).

Las informantes mencionan que al término de cada semestre atraviesan tensiones y estrés debido a que les preocupa obtener bajas calificaciones, puesto que en ocasiones no pueden entregar los trabajos a tiempo. Además, algunas asignaturas son complicadas debido al tipo de información que se revisa y los exámenes pueden ser muy extensos y complejos. Aunque también es importante destacar que existe un discurso que reconoce que sí bien existe estrés por la preocupación de obtener bajas calificaciones también son conscientes de que a veces no entregan todas las asignaciones solicitadas por su docente. "La mayor parte del estrés se siente más que nada al final del semestre. Allí es donde sientes estrés porque piensas que no vas a pasar o que vas a sacar una mala calificación" (EstPsi3). "Sí me estreso mucho porque primero me preocupaban mis calificaciones, pero es que también algunos trabajos no los entregaba o en los exámenes no salía tan bien; todo eso me hacía bajar calificación, y eso sí me preocupaban mucho" (EstPsi6).

> Regularmente cada vez que estamos en temporada de exámenes es mucho estrés. De hecho, recientemente estábamos en exámenes y algunas materias son

> mucho más estresantes que otras, por ejemplo, nos pasa con neuropsicología; esa es una materia un poco difícil. La docente nos decía que algunos temas eran de maestría, que el examen es muy extenso, tenemos que poner mucha atención y demás. Entonces sí hay materias con las que sí vives mucho estrés. Creo que neuropsicología es una de esas materias porque hay materias en las que piensas que, si aprender y el examen es fácil, pero otras que sólo te estresan mucho; como neuropsicología (EstPsi2).

Otro factor tiene que ver con procesos administrativos, es decir, procesos relacionados con las inscripciones a cada semestre, el inicio y conclusión de procesos de servicio social y práctica profesional o incluso los procesos relacionados a la titulación. Los procesos relacionados al servicio social, práctica profesional y titulación son destacados por las estudiantes debido a que al momento de realizar la entrevistas éstas estaban a tres semestres de concluir su plan de estudios. De hecho, las entrevistadas comentan que concluir sus estudios de licenciatura se está volviendo cada vez más estresante debido a que ahora deben poner en práctica todo el conocimiento aprendido durante casi cuatro años de estudio en un ambiente real.

> Ahorita que ya vamos a entrar en la recta final de la carrera, que ya se empieza con el servicio [social], con las prácticas [profesionales]; sí es un poco estresante porque ya es plasmar lo que viste, lo que has adquirido y si lo haces mal… pues sientes que te van a juzgar o que va a pasar algo malo. Sientes que ya de plano que esto [la carrera de psicología] no es para ti, por eso si es un poquito preocupante, pero [risas] tiene que pasar (EstPsi3).

Es importante tener presente que las entrevistadas forman parte de una generación que pudo iniciar sus estudios de licenciatura antes de que comenzara la pandemia de COVID-19 y eso les dio la oportunidad de cursar el primer semestre y una parte del segundo semestre de manera presencial. Sin embargo, al comenzar la pandemia tuvieron que cursar aproximadamente cuatro semestres y medio en la modalidad de clases en línea. En este contexto las entrevistadas también detectaron como fuentes de estrés la

sobrecarga de trabajo causada por las clases en línea (que incluso llegó a causar ganar o perder peso), el deficiente acceso a internet que causaba que las estudiantes perdieran tiempo de la clase, que no pudieran acceder a las plataformas para realizar las asignaciones o que simplemente no pudieran entregar las actividades por el tamaño de los archivos.

> Nosotros no salíamos de la casa entonces me afectó mucho el estrés, también me afectó demasiado y repercutió mucho en el aspecto de mi peso. Bajaba y subía de peso porque a veces estaba muy estresada y me ponía a comer mucho o dejaba de comer porque no había entregado algunas cosas. Todo este estrés también era por la sobrecarga de trabajo de las clases en línea (EstPsi6).

La pandemia generó un aumento en los niveles de estrés para muchas personas, afectando cada individuo, una de ellas resultó ser el cambio en los hábitos alimenticios y el no poder salir.

> El conflicto empezó con las clases en línea. Sentí mucha tensión porque tenía un internet de muy mala calidad, hasta me daba mucha vergüenza con los maestros decirles que se me iba el internet o que simplemente mi internet no se conectaba; y más cuando me tocaba exponer y presentar diapositivas. Fue muy complicado porque a veces en la laptop no podía conectarme y entonces me conectaba en el celular, era una red como tipo pública. También teníamos que comprar fichas de una semana, metías tu ficha a tu dispositivo y te agarraba el internet; entonces fue más ese problema con el internet y en las clases en línea si sentí mucho la tensión (EstPsi5).

Lo fallos de internet durante la pandemia resultó ser frustrante, ya que, muchas actividades como el trabajo y el estudio se traslado al ámbito en línea.

> Yo tenía estrés porque no tenía internet en mi casa. Era muy difícil para mí conectarme a las videollamadas; luego había ruido y pues no estaba concentrada fácilmente. También las tareas, yo veía ahí la asignación [en la plataforma

> Microsoft Teams] y decía “ay no, tengo que hacerlo rápido porque al rato van a subir la otra” y además me estaba enfocando más en solo entregar, sin realmente aprender (EstPsi4).

Finalmente, las participantes también comentaron que iniciar sus estudios es una institución de educación superior ha representado para ellas un cambio muy importante debido a que implicaba salir de su zona de comodidad e integrarse a una dinámica de estudio y vida diferente debido a que cinco de las seis participantes reportaron ser las primeras personas de sus familias en tener la oportunidad de asistir a la universidad. Sin embargo, también comentan que después de un tiempo pudieron adaptarse bien y lograron tener una estabilidad respecto al cambio que vivieron.

> Cuando entré a la universidad sí me sentía un poco tensa porque era un mundo nuevo para mí, como soy de un pueblito; allá las escuelas son muy pequeñas. Entonces entrar al complejo, encontrar tantos compañeros, tanta gente que no conoces y salir de tu ambiente sí fue un poco complicado. Después, ya cuando entré a la universidad lo tomé como una aventura y que iba a conocer a nueva gente y que sólo estaba en otro nivel de estudios y que tenía más responsabilidad de estudiar porque a esa me iba a dedicar (EstPsi5).

Se destacó que las estudiantes atraviesan tensiones y estrés en cuanto a aspectos académicos y al atravesar cambios de método de aprendizaje debido al confinamiento por COVID-19.

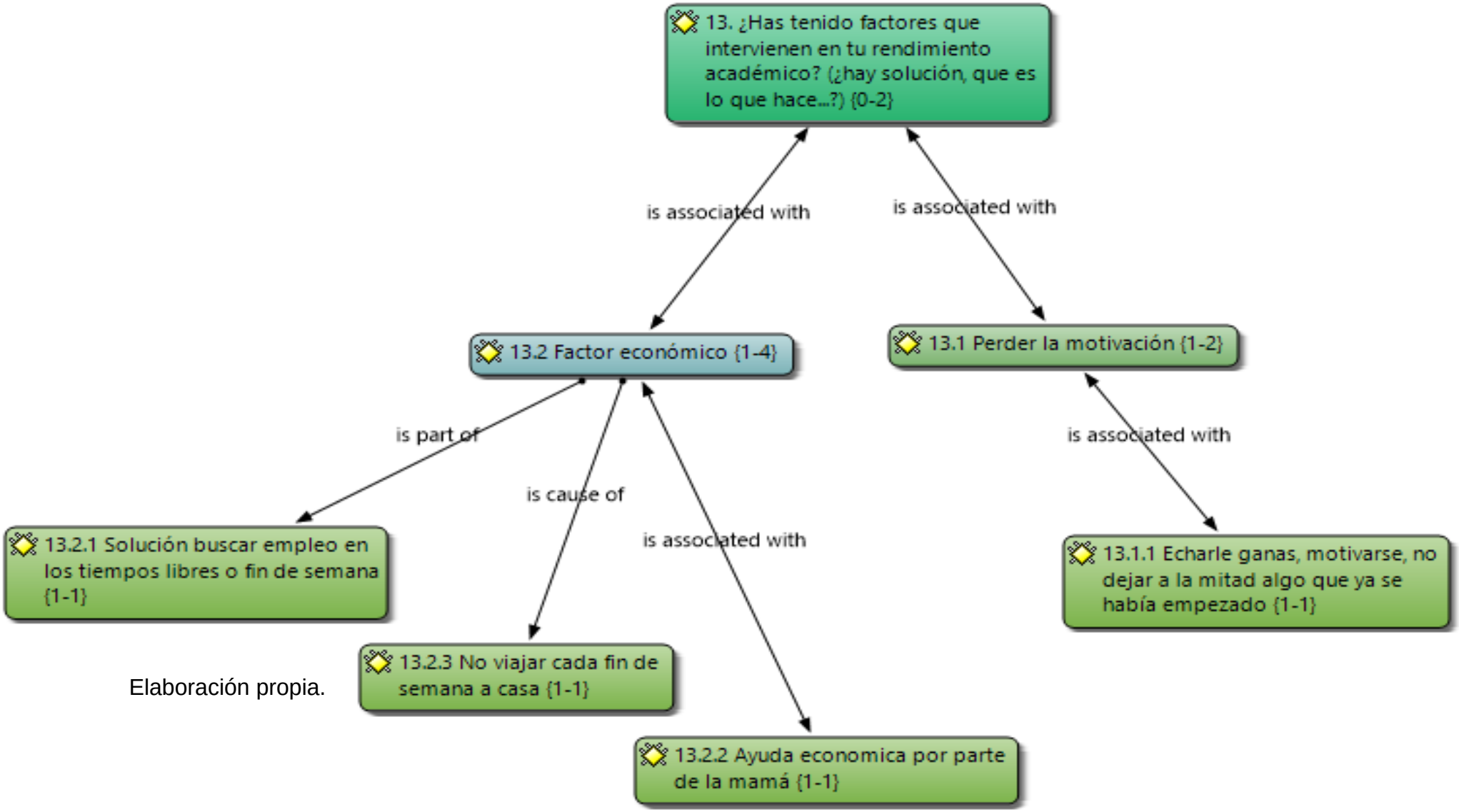
Metas a corto, mediano y largo plazo

Algunos informantes han logrado establecer algunos planes y metas a corto, mediano y largo plazo. La principal meta destacada es enfocarse en sus estudios, reforzar sus conocimientos para lograr graduarse, titularse y ejercer la carrera de psicología. Por otra parte, otras informantes prefieren no adelantarse en planear y centrarse solo en el presente. Mientras que algunas otras participantes desean trabajar y adquirir un bien

inmueble. A continuación, se presenta la red semántica sobre las metas y estrategias planteadas para explicar lo que se mencionó anteriormente.

Figura 14.

Red semántica acerca de las metas planeadas y las estrategias que tienen para lograrlas.



Elaboración propia.

Al preguntar a las estudiantes entrevistadas si tienen metas a corto, mediano y largo plazo y sobre cómo conseguirán éstas se pudo detectar que las metas establecidas por ellas a corto plazo tienen que ver con actividades muy concretas como concluir el semestre con buenas calificaciones, con iniciar y concluir de manera satisfactoria sus procesos de servicio social y de práctica social. Respecto a sus metas a mediano plazo las entrevistadas destacan concluir sus estudios de licenciatura y obtener su título en psicología por medio del proceso de titulación automática que la institución otorga cuando los estudiantes egresan con un promedio de 8.5, como mínimo, y no cuentan con asignaturas recursadas. Otra meta a mediano plazo es egresar e insertarse en el campo laboral de su área. Cuando las estudiantes hablaron de sus metas a largo plazo comentaron que les interesa mucho continuar sus estudios realizando una maestría, ya sea en el ámbito de la psicología clínica o educativa porque les interesa laborar en instituciones educativas ejercitando los perfiles mencionados. También se llegó a mencionar que una meta a largo plazo tiene que ver con conseguir una casa. Las estudiantes destacaron que para cumplir sus metas a corto, mediano y largo plazo deben enfocarse en sus estudios, aprovechar a sus docentes, aprovechar a su institución porque es donde ellas pueden encontrar apoyo y crear buenas relaciones con personas del ámbito.

> Bueno voy a iniciar mi servicio social, posteriormente voy a hacer mi práctica profesional. Entonces yo creo que a corto plazo es culminar mi servicio social, porque me costó mucho encontrar plaza, y graduarme [risa]. A largo plazo… [toma tiempo para pensar] yo tengo como meta a largo plazo hacer una maestría y dedicarme a la psicología clínica e infantil, esa sería a largo plazo. Para lograr estas metas creo que debo hacer lo he ido hecho todo este tiempo, debo enfocarme y creo que debo ponerle todo mi empeño para lograr graduarme y titularme por promedio porque no tengo mal promedio; sé que puedo lograrlo. Entonces debo poner todo mi empeño en las materias que me quedan (EstPsi2).

> Terminada la carrera mi plan es estudiar una maestría porque quiero ejercer en alguna escuela. Me gusta la psicología educativa, entonces pienso irme a una escuela; ya sea como orientadora o tal vez para dar clases. Esa es mi principal meta, ahorita terminar la carrera, después la maestría y ya ejercer en una institución educativa. Tal vez eso de la maestría se aplace un poco porque había pensado en trabajar, ahorrar porque como que eso ya sería mucho peso para mis papás, pero sí quiero cumplir esa meta (EstPsi4).

El interés de las estudiantes por terminar la carrera es importante para ellas, debido a que empiezan a planear su futuro y tener metas a proponerse para un cambio en sus vidas.

> Mis metas a corto tal vez serían terminar el semestre próximo, a mediano plazo sería terminar la universidad y a largo pensar en una casa, creo que hasta eso he sabido cómo acomodar bien un poco mis ideas. Una de mis estrategias sería aprender mucho y reforzar mi conocimiento. Ahora que estoy en la universidad debo aprovechar al máximo la universidad porque es el único lugar donde me van a enseñar y no me van a cobrar. Entonces aprender mucho de todo y relacionarme con gente que sabe mucho de mi área, con gente que me brinde mucho conocimiento que pueda aportar cosas positivas a mi vida, y tal vez relacionarme con gente; porque vivimos en una sociedad y apoyarnos de los demás siempre será una buena estrategia para lograr metas (EstPsi5).

Finalmente, algunas participantes mencionaron que realmente no tienen metas o planes porque prefieren aprovechar el presente y el tiempo que les queda en la universidad para prepararse lo más posible para cuando egresen. De hecho, algunas participantes mencionaron que pensar en su futuro profesional puede llegar a ser un factor que puede estresarlas a tal grado en que no pueden dormir y prefieren no concentrarse en un plan sino enfocarse en su presente.

> [Toma tiempo para pensar] Procuro no hacer muchas expectativas del futuro, procuro quedarme más en el ahora. Si construyo mucho ahora tal vez podría tener

buenos resultados en el futuro y eso lo estoy haciendo con quedarme en el presente para poder estudiar, para seguir aprendiendo. Si de repente me quedo en el pasado empiezo a recordar cosas que ya no puedo hacer y si empiezo a ver hacia futuro la verdad también me afecta muchísimo, porque me emociono tanto que ya no puedo dormir o me distraigo demasiado; entonces intento quedarme en el presente (EstPsi6).

Capítulo V Conclusiones

Las principales conclusiones de esta investigación se relacionan con los objetivos y las hipótesis planteadas. El objetivo fue analizar los factores que influyen en la motivación para el rendimiento académico de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, con dicho objetivo resultó satisfactoriamente cumplido. Puesto que, al realizar la aplicación del cuestionario MAPE-3 y de entrevistas se identificaron factores principales que influyen, en relación con la hipótesis se encontró como motivación destacada en los y las estudiantes a la motivación extrínseca.

Para la obtención de resultados se realizó una visita a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología generación 2019 en el Complejo Regional Nororiental Teziutlán BUAP para la aplicación del cuestionario MAPE-3, en relación con los resultados se identificaron altos puntajes en el tipo de motivación extrínseca. Así mismo, con la obtención de los resultados altos en cada tipo de motivación se seleccionaron 6 estudiantes para realizar entrevistas para identificar los factores que influyen en la motivación.

En conclusión, los resultados de la evaluación de motivación en los estudiantes han sido favorables, ya que la mayoría de ellos han demostrado una buena motivación en general, además se han identificado algunas áreas específicas en las que la motivación es alta y está relacionada directamente con los factores principales obtenidos de los resultados cualitativos. Cabe resaltar que el nivel de motivación de los estudiantes se encuentra en un rango normal, lo que es un buen indicador para el éxito académico que van obteniendo los estudiantes con respecto a su rendimiento académico, a medida que los estudiantes se sienten más motivados, es más probable que se esfuercen más en su trabajo y obtengan mejores resultados.

Como se mencionó en la parte de los resultados, la motivación que más sobresale en los estudiantes es la motivación extrínseca. La motivación extrínseca resulta ser útil para ayudar a los estudiantes a mantenerse enfocados en sus objetivos a largo plazo. La motivación proviene de dos factores principales: el primero es con relación a aspectos

sociales y económicos, ya que las estudiantes son las primeras en sus familias en acceder a la educación superior y esperan que su logro académico les proporcione una movilidad social y económica. El segundo factor se relaciona con el deseo de aprender más sobre su área de estudio, puesto que buscan ayudar a las personas con sus problemas y hacer una diferencia significativa en la vida de los demás.

Si los estudiantes encuentran satisfacción en el aprendizaje y se sienten motivados por su propio interés, es más probable que mantengan su motivación a largo plazo. Sin embargo, también es importante fomentar la motivación intrínseca para que los estudiantes encuentren satisfacción en el aprendizaje y se sientan motivados por su propio interés. Esto puede ayudar a mantener la motivación a largo plazo y sea un factor clave para el éxito académico. Una forma de fomentar la motivación intrínseca es permitir que los estudiantes tengan una mayor autonomía en su aprendizaje. Esto podría incluir permitirles elegir temas que les interesen para sus proyectos, permitirles trabajar en proyectos que les apasionen y brindarles la oportunidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. También es importante proporcionar retroalimentación constructiva y reconocer los logros de los estudiantes para que se sientan valorados y motivados.

La motivación extrínseca se relaciona a la percepción que las estudiantes mencionan con respecto a sus factores prevalecientes. Estos factores son los que las motivan y sus metas van enfocadas a prepararse profesionalmente para su carrera, reforzar sus conocimientos o simplemente no adelantarse a preparar metas y solo dedicarse a su presente.

De este modo, a partir del análisis de contenido de las respuestas cualitativas, se conoció la percepción que tienen las estudiantes con relación a su motivación y como se emplea en su rendimiento académico, si bien, se distinguió que en la motivación de las estudiantes algunos factores que influyen positivamente y negativamente. Los factores están enfocados desde el interés que tienen por la carrera, los motivos que influyen en la selección de una carrera, la adaptación a los cambios de vida universitaria, la autopercepción que tienen de sí mismas como estudiantes, la comparación de su rendimiento académico respecto al de sus compañeros, la calidad de tiempo que dedican

para sus estudios, las técnicas y estrategias de estudio de las que hacen uso, sus principales motivaciones para estudiar. De manera que, los factores que influyen positivamente están relacionados a cómo las estudiantes buscan cumplir sus objetivos, buscando un futuro para su desarrollo profesional y aspiraciones profesionales.

En cuanto a los factores negativos se puede decir que se manifestaron principalmente durante el transcurso de las clases en la modalidad de en línea debido a la pandemia COVID-19. Durante este periodo (marzo 2020 - agosto 2022) las estudiantes atravesaron diversas situaciones que repercutieron en su motivación y rendimiento académico debido a que atravesaron por diversos procesos que produjeron tensión o estrés mientras cursaban sus asignaturas, tomaban sus exámenes y hasta cuando realizaban procesos administrativos de la universidad. Sin embargo, y de acuerdo con las estudiantes, estas situaciones no representaron un detonante para no continuar con sus estudios.

Finalmente, se puede destacar que la motivación es un factor clave en el éxito académico de las estudiantes. Cuando los y las estudiantes están motivadas se enfocan en sus metas y estrategias para alcanzarlas, lo que a su vez se traduce en un mejor rendimiento académico. Por lo tanto, es importante que el estudiantado evalúe los elementos para diseñar estrategias de intervención a los factores encontrados.

Recomendaciones o sugerencias

Las recomendaciones expuestas en este punto son expuestas para futuras investigaciones en relación con el rendimiento académico y motivación

- La relación entre motivación y rendimiento académico: La motivación es un factor importante en el rendimiento académico, por lo tanto, el seguir investigando sobre ello ayudará a ampliar el conocimiento sobre el tema y más aún si se evalúa en distintas carreras.
- Investigación sobre motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico: En cuanto los diferentes tipos de motivación pueden influir en diferentes áreas académicas, debido a que la motivación intrínseca está relacionada con el éxito en áreas creativas y de pensamiento crítico, mientras que la motivación extrínseca tiene más impacto en áreas más estructuradas y memorísticas.
- El estudio de factores negativos que intervienen en el rendimiento académico y genera una desmotivación: Una posible línea de investigación futura podría ser la evaluación de los factores sociales y emocionales que pueden afectar el rendimiento académico, como podría ser la dinámica familiar, los conflictos interpersonales, estrés emocional, etc.
- La evaluación sobre cómo la educación emocional influye en el bienestar de los estudiantes: La educación emocional es un tema cada vez más relevante en el ámbito educativo, ya que se trata de una disciplina que busca desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes, con el objetivo de mejorar su bienestar y calidad de vida.
- Por último, se recomienda que para otras futuras investigaciones se amplíe la muestra y se aplique en otros contextos e instituciones como públicas y privadas para ampliar el conocimiento acerca del rendimiento académico y la motivación en estudiantes universitarios.

Referencias

Alarcón Montiel, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. *30*(77), 53-74. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34065218004

Álban Obando, J. y Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado, 13*(58), 213-220. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Alonso, J. (1992). *Motivar en la Adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso, J. (1998). *¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?*. Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso, J., Montero I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*. Universidad Autónoma de Madrid.

Álvarez D. de L., G., Bernal Á., Y., Romero G., G. y Reyes., D. R. (2015). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Producción y Gestión Educativa, 2*(3), 1-18. https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/380/419

Álvarez Martínez, J.A. y Rojas Ochoa, J de J. (2021). La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *13*(5), 38-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976256

Amador Muñoz, L. V., Monreal Gimeneo, M. C. y Marco Macarro, M. J. (2001). E*l adulto etapas y consideraciones para el aprendizaje.* Eúphoros.

Amador-Licona, N., Guízar-Mendoza, J. M., Briceño-Martínez, I., Rodrgíguez-Bogarín, B. A. y Villegas-Elizarrarás, L. M. (2020). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria con promedio de calificaciones adecuado. *Nova Scientia, 12*(24). http://nova_scientia.delasalle.edu.mx/ojs/index.php/Nova/article/view/2251

Atencia Oliva, D. J., Plaza Gómez, M. T. y Hernández Riaño, H. (2020). Resiliencia, burnout y fracaso académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Córdoba, Colombia. *Revista Espacios, 41*(11), 1-15. https://revistaespacios.com/a20v41n11/a20v41n11p23.pdf

Bandura, A. y Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-Reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1*(38), 92-113. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0749597886900282

Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology and Social Psychology, 41*(3), 586-598. https://psycnet.apa.org/record/1982-07527-001

Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology, 55,* 185-212. https://www.researchgate.net/publication/229763155_The_Role_of_Metalearning_in_Study_Processes

Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology, 63,* 3-19. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x

Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. *CISSPRAXIS.*

Bravo Torres, G. y Vergara Tamayo M. A. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y

privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*. *12*(20), 35-45. https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776

Cano Celestino, M. A. y Robles Rivera, R. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 15*(35), 1-25. https://doi.org/10.31206/rmdo072018

Cano Sánchez-Serrano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, *12*(1), 15-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283672

Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de Muestreo*. Rev. Epidem. Med. Prev*. *1*, 3-7. https://www.researchgate.net/publication/303281625_Tipos_de_muestreo

Chan Martín, E. D. y León Islas, E. E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, *8*(14), 91-110. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100091

Chavarría, C. Y. Estilos de atribución causal. Importancia para la investigación e intervención profesional en la etapa adolescente. *Revista Costarricense de Psicología, 38*(1), 1-16. https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v38n1/1659-2913-rcp-38-01-1.pdf

Chiecher, A. C. (2016). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, *17*(74), 61-80. https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00061.pdf

Cobo, E. T., Andrade, M. S., y Yela, R. T. (2020). La motivación de los estudiantes en la formación de competencias en emprendimiento en la carrera de Gestión Empresarial de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, *10*(4), 1131–1157. https://www.uteq.edu.ec/investigacion/articulo/207

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866008

Corominas Rovira, E., Tesouro Cid, M. y Teixidó Saballs, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la Innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 443-473. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321897008

Crespo Suaréz, E. (1982). Los procesos de atribución parcial. *Estudios de Psicología,* (12), 34-45. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65856

Cuencua París, M. E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación, 1*(6), 239-254. http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf

Dunai, L., Antonio Daviu, J. A., Lengua, I. y Peris Farjarnés, G. (2018). Estudio de la autopercepción del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer curso. *En INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education. Editorial Universitat Politècnica de València*, 905-910. https://riunet.upv.es/handle/10251/122355

Durán Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas, *Estudios Pedagógicos, 34*(1), 83-97. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596004

Erikson, E. H. (1985). *El Ciclo Vital Completado.* Paidos.

Fernández Reina, M., Mijares Llamozas, B., Álvarez Castillo, J. L. y León Pirela, A. (2015) Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 21*(2), 361-372. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28041012013

Gabarda, V. (2015). *El aprendizaje en la edad adulta Características definitorias y diferenciales. Guía de educación primaria.* Universidad Internacional de Valencia.

Gaeta González, M. L., Reyes Vergara, M. D. L., González Rabino, M. L., García-Béjar, L., Espinosa Jiménez, M., Gutiérrez Niebla, M. I y Benítez Ríos, Y. T. (2020). Perspectiva de Futuro, Patrones de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios Mexicanos. E*studios Sobre Educación, 39*(S.N), 9-31. https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/36670

García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* (21), 217-232. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059

Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, M. J., Navalón Oltra, S. y García Félix, E. (2014). Metodología Centrada en el Aprendizaje. Su Impacto en las Estrategias de Aprendizaje y en el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. *Revista Española de Pedagogía,* (259), 415-435. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf

Grasso Imig, P. (2020). Rendimiento Académico: Un Recorrido Conceptual que Aproxima a una Definición para el Ámbito Superior. *Revista de Educación,* (20), 89-104. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165/4128

Gundlach, M. J., Douglas, S. C., y Martinko, M. J. (20013). The decision to blow the whistle: A social information processing framework. *The Academy of Management Review, 28*(1), 107-123. https://psycnet.apa.org/record/2003-04187-005

Harvey, P., & Martinko, M.J. (2010). Attribution theory and motivation. *In N. Borkowski (Ed.), Organizational behavior in health care, 2nd edition* Boston: *Jones and Bartlett.* (pp. 147-164). https://www.researchgate.net/publication/232489124

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey London.*

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Sexta Edición. McGraw-Hill / Interamericana.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J, M. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, 34*(1), 1-21. https://rieoei.org/RIE/article/view/2885

Isla-Díaz, R., Hess-Medler, S. y Marrero-Hernández, H. (2021). The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question. *Revista Española de Pedagogía*, *79*(280), 393–411. https://revistadepedagogia.org/en/lxxix-en/n-280/the-role-of-students-in-the-docentia-process-after-ten-years-of-evaluation-evaluating-the-teacher-or-the-subject-that-is-the-question/101400089667/

Jadue J., G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27),111-118. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008

Johnson, D. W., Johnson, R., Johnson, E., y Roy, P. Circles of learning: cooperation in the classroom. *Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED241516.pdf

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: paradigm whose time has come. *Educational Research, 33(7), 14-26.* https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Katznelson, N. (2017). Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin. *Journal of Youth Studies, 20*(5), 622-639. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2016.1254168

Lalljee, M. (1982). Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones. *Estudios de Psicología,* (12), 47-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=64458

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13. https://psycnet.apa.org/record/1986-19674-001

Llanes Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L., y Montané López, A. (2021). Motivación Y Satisfacción Académica De Los Estudiantes De Educación: Una Visión Internacional. *Educación XX1*, *24*(1), 45–68. https://doi.org/10.5944/educXX1.26491

López Aguado, M. y López Alonso, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación, 64*, 131-153. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1837

Machemer, P. L. y Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, *8*(1), 9-30. https://doi.org/10.1177/1469787407074008

Mankeliunas, M. V. (1964). Epílogo, Origen y Desarrollo de la Motivación. *Revista Colombiana de Psicología,* *9*(1-2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895089

Maquilón, J. J. (2013). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia, Murcia.* https://www.researchgate.net/publication/39209256

Martínez Uribe, P. (2004). Perspectiva Temporal Futura y Satisfacción con la Vida a lo Largo del Ciclo Vital. *Revista de Psicología*, *22*(2), 217-252. https://doi.org/10.18800/psico.200402.003

Marton, F. (1981) Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Institutional Sciencie, 10,* 177-200. http://dx.doi.org/10.1007/BF00132516

Mateo Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto Social: *Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar, influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 29*(1), 69-92. https://www.redalyc.org/pdf/270/27029103.pdf

Mena Silva, P. A., Peralvo Pérez, J. A. y Chicaiza Paredes, E. F. (2022). Los factores que determinan la elección de una carrera universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. 10*, 1-13. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3390

Mohamad, M. y Wan Hanafi, W. N. (2018). Bridging Emotional Intelligence on Academic Performance: Public University's Perspective. *Global Business and Management Research: An International Journal, 10*(3), 558-567. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=133618149&lang=es&site=eds-live

Montoya Arenas, D. A., Bustamante Zapata, E. M., Díaz Soto, C. M. y Pineda, D. A. (2020). Factores de la Capacidad Intelectual y de la Función Ejecutiva Relacionados con el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Pontificada Bolivariana*, *40*(1), 10-18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159066047009

Morales Sánchez, L. A., Morales Sánchez, V. y Holguín Quiñones, S. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional,* (15), 1-5. http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf

Mujica Córtes, F.L. (2016). Alimentación y su influencia en el aprendizaje. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. (15); 33-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7860830

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación, 33*(2), 153-170. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010

Navaridas Nalda, F. y Jimenez Trens, M. A. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitarios. *Revista de Investigación Educativa*. *34*(2), 503-519. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283346043014

Navarrete Ruiz de Clavijo, B. (2009). "La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje". *Innovación y experiencias educativas.* (15), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELEN_NAVARRETE_1.pdf

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 1-15. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208

Navea Martín, A. El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica, 19*(4), 193-200. https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S157518131730013X

Noriega Aguilar, M. G. y Angulo Arjona, B. (2014). El fracaso escolar. *Textos y Contextos*, *47*, 39-46. https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/564

Nunner Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, *36*(4), 399-414. https://doi-org.proxydgb.buap.mx/10.1080/03057240701687970

Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema, 5*(1), 373-391. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2018630

Palmero Cantero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 8*(20-21), 1-29. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2049745

Peñalosa Castro, E., Landa Durán, P. y Vega Valero, C. Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala,* *9*(2), 1-21. https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf

Peralbo, M., Sánchez, J. M. y Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (35-36), 37-46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=662383

Perry, N. E. (2002). Introduction: Using Qualitative Methods to Enrich Understandings of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist,* *37*(1), 1-3. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_1

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning *Handbook of Self-Regulation,* 451-502. https://psycnet.apa.org/search/citedBy/2001-01625-013

Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación",* *5*(2), 1-13. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219

Portocarrero Gutiérrez, C. y Zavaleta Llanos N. (2022). Incidencia del factor socioeconómico en la elección de las carreras universitarias. *SUMMA. Revista Disciplinaria En Ciencias Económicas y Sociales.* *4*(2), 1-17. https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/243

Prado Cuarezma, M. (2017). Factores de motivación para alcanzar la graduación en los estudiantes de la Carrera de Filología y Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua en el periodo 2014-2015. *Revista Torreón Universitario*, (14), 18-27. https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/167

Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas. 11*(1), 29-39. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000100029

Riding, R. y Rayner, S. (1998). Cognitive styles and learning strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior (1st ed.). *David Fulton Publishers.*

Riveros Á., Humberto Rubio, T., Candelario, J. y Mangín, M. (2013). Características Psicológicas y Desempeño Académico en Universitarios de Profesiones de Pronta Ocupación. *Revista Latinoamericana en Psicología, 45*(2), 265-278. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528401008

Rodríguez, S., Valle, A., González, R. y Núñez, J.C. (2010). Motivar enseñando La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar. *Editorial CCS.*

Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. *12*(1), 81-113. https://core.ac.uk/download/pdf/38820954.pdf

Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(1), 1-17. http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html

Sánchez Mendiola, M., Herrera Penilla, C. J., Buzo Casanova, E. R., García Minjares, M., Maya López, M, J. y Martínez González A. (2021). Transición de la educación media superior a la educación superior: estudio en la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. *2*(22), 2-17. http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.10

Sandoval Mora, S. M. (2018). *Psicología del Desarrollo Humano II.* Universidad Autónoma de Sinaloa Dirección General de Escuelas Preparatorias. Servicios Editoriales Once Ríos.

Simpson, M. L., Hynd, C. R., Nist, S. L. y Burrell, K. I. (1997). College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review, 9*(1), 39-87. https://psycnet.apa.org/record/1997-07783-002

Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III. Study skill and learning. *British Journal of Ed. Psychology, 47,* 233-243. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1977.tb02352.x

Tejero González, J. M. (2021). Técnicas de Investigación Cualitativa en los Ámbitos Sanitario y Sociosanitario. *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*, (171), 65-83. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=825468

Torres Quiroga, S. M. (2016). Factores que inciden en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando comunicación social-periodismo. *Revista Praxis. 12*(1), 8-20. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1839

Uriarte Arciniega, J. D., (2005). En la Transición a la Edad Adulta. Los adultos emergentes *Revista INFAD de Psicología "International Journal of Developmental and Educational Psychology"*, 3(1), 145-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310013

Villoro Armengol, J., Hinojosa Alcalde, I., González Ibáñez, D., y Ferrer, S. E. (2023). Feed Back as a Teaching Tool: Its Impact on the Motivation of Higher Education Students. *UCJC Business & Society Review*, *20*(76), 104–125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8898256

Weiner, B. (1985). An atributtional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. https://psycnet.apa.org/record/1986-14532-001

Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(1), 1-9. https://rieoei.org/RIE/article/view/2909/3843

Yucra Mamani, Y. J., (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la escuela profesional de ciencias de la comunicación - Una Puno. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 2*(1), 62-71. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845037007

Zárate Depraect, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L. y Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad, 9*(4), 92-98. https://es.scribd.com/document/402439917/Estres-Academico-en-Estudiantes-Universitarios-Medidas-Preventivas#

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339. https://psycnet.apa.org/record/1990-06085-001

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17. https://www.researchgate.net/publication/243775466

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation,* 13-39. https://psycnet.apa.org/record/2001-01625-001

Anexos

Carta de Consentimiento Informado

Título del estudio: Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental Teziutlán.

Nombre del investigador: Guadalupe Guerrero Vergara.

Estimado(a) estudiante:

Usted ha sido invitado(a) a participar en el presente proyecto de investigación. Su colaboración es voluntaria y puede negarse a participar o retirar el consentimiento en cualquier momento, sin consecuencias.

El objetivo del estudio de investigación es con el fin de indagar las problemáticas que se encuentran relacionadas al rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. Así mismo, obteniendo la información sobre factores que inciden en la motivación y el rendimiento académico.

Si usted decide participar en el estudio, es importante que considere la siguiente información:

- Su participación como alumno no repercutirá en las actividades de evaluaciones programadas en el curso.
- No habrá sanción en caso de no aceptar la invitación.
- Puede retirarse del proyecto si lo considera conveniente a sus intereses, aun cuando el investigador no lo solicite.
- Se guardará de manera confidencial todos los datos obtenidos.

Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

Si acepta ser parte de este estudio, pediremos que responda un cuestionario y luego participe en una entrevista realizado por la investigadora mencionada anteriormente.

El cuestionario llevará entre 20 a 30 minutos para completar, al final del cuestionario se le pedirá que proporcione su información de contacto para que la investigadora pueda comunicarse con usted para programar la sesión de entrevista.

Ahora que ha leído sobre el estudio, si desea participar, seleccione el cuadro de “Acepto participar” si no acepta participar seleccione el cuadro de “No deseo participar”

☐ Acepto participar ☐ No deseo participar

_____

Nombre y Firma

CUESTIONARIO MAPE-3

- Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas. Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: **SI** y **NO.** Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar “Si” si no lo está, debe contestar “No”
- El objetivo de esta prueba es para evaluar el grado de motivación y la toma de decisiones sobre sí mismo.
- Puede que se demore al contestar las preguntas, pero lo importante de esto, es ser lo más sincero(a) en las respuestas.

Nombre: _____ Promedio General: _____ Edad: _____

1. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso/a porque pienso que voy hacerlo mal.
3. Para mí es más importante el poder trabajar en lo que me interesa que el ganar mucho dinero.
4. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
6. Procuro evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo parece razonable aceptar.
9. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
10. El estar ligeramente nervioso/a me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
11. Si me dicen delante de mis compañeros/as que estoy haciendo una tarea mal, se quitan las ganas de seguir haciéndola.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros/as y ser el/la mejor.
13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.

14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
15. Me consideraría un/a fracasado/a si no intentase continuamente superarme en mis estudios.
16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo el beneficio que voy a obtener con el mismo.
17. Rindo más cuanta mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
19. No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
24. Ante los exámenes siempre me ponía un poco nervioso/a, pero en cuanto empezaba a realizarlos se me pasaba.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como “Con este trabajo voy a quedar la mar de bien”.
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso/a.

32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
34. Si no tengo que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
37. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, aunque suponga más trabajo la hago con más ganas.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
39. Siempre que estoy un poco nervioso/a hago mejor las cosas.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás.
45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
48. No me gusta que mis compañeros/as me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.

51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
53. Me acuerdo con frecuencia de los problemas y tareas que no he llegado a comprender, resolver o terminar.
54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
55. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso/a y tiendo a dejarlo si puedo.
57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
58. Si hago bien un trabajo, pero nadie me lo reconoce me siento frustrado/a: necesito sentirme valorado/a.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mi por ello.
61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
63. No me gustan los trabajos en los que, aunque pueda hacerlos bien, nadie se va a enterar de lo que valgo.
64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.
66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como “Parece interesante. A ver qué tal me sale”.
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el/la organizador/a porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles, aunque pueda hacerlas, porque dan más trabajo.

69. Si veo que no está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso como “Seguro que no me sale”.
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás no piensen que no soy listo/a.
74. Me gustaría no tener que trabajar.
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada, aunque resulte interesante.
81. La verdad es que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
82. Los trabajaos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo como progreso.
84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
85. Si algo me sale mal, pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.
86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.

87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
90. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultan media a la hora de trabajar, preferiría las primeras, aunque me dijesen que esas pueden hacerlas cualquiera.
91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado/a.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.
93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso/a.
94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.
95. Prefiero trabajar con compañeros/as ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros/as que saben más que yo y de los que podría aprender.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
99. En la escuela siempre he tenido fama de vago/a.
100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
101. En mi trabajo soy de las personas que les gusta ofrecer ayuda.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.

106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
108. Considero que trabajar es muy aburrido.
109. Me esfuerzo por ser el/la mejor en todo.
110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros/as que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros/as que saben menos que yo, pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
115. Valoro a los compañeros/as que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
116. Yo no soy de los/as que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
117. Prefiero a las personas que valoran mi esfuerzo y mi capacidad de aprendizaje más que a las que elogian los éxitos y son críticas con los fracasos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, aceptan sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve positivamente.
120. Como estudiante no me importa pasar al pizarrón, si ello implicaba la posibilidad de aprender algo.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender, aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
122. Como estudiante dejo todo para última hora, pero al final rendía muy bien.

123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: ¡Nadie nació sabiendo!.
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

Cuestionario MAPE-3

Hoja de respuestas

Nombre: _____Edad: ____ Promedio General: _____

1. Si No	26. Si No	51. Si No	76. Si No	101. Si No
2. Si No	27. Si No	52. Si No	77. Si No	102. Si No
3. Si No	28. Si No	53. Si No	78. Si No	103. Si No
4. Si No	29. Si No	54. Si No	79. Si No	104. Si No
5. Si No	30. Si No	55. Si No	80. Si No	105. Si No
6. Si No	31. Si No	56. Si No	81. Si No	106. Si No
7. Si No	32. Si No	57. Si No	82. Si No	107. Si No
8. Si No	33. Si No	58. Si No	83. Si No	108. Si No
9. Si No	34. Si No	59. Si No	84. Si No	109. Si No
10. Si No	35. Si No	60. Si No	85. Si No	110. Si No
11. Si No	36. Si No	61. Si No	86. Si No	111. Si No
12. Si No	37. Si No	62. Si No	87. Si No	112. Si No
13. Si No	38. Si No	63. Si No	88. Si No	113. Si No
14. Si No	39. Si No	64. Si No	89. Si No	114. Si No
15. Si No	40. Si No	65. Si No	90. Si No	115. Si No
16. Si No	41. Si No	66. Si No	91. Si No	116. Si No
17. Si No	42. Si No	67. Si No	92. Si No	117. Si No
18. Si No	43. Si No	68. Si No	93. Si No	118. Si No
19. Si No	44. Si No	69. Si No	94. Si No	119. Si No
20. Si No	45. Si No	70. Si No	95. Si No	120. Si No
21. Si No	46. Si No	71. Si No	96. Si No	121. Si No
22. Si No	47. Si No	72. Si No	97. Si No	122. Si No
23. Si No	48. Si No	73. Si No	98. Si No	123. Si No
24. Si No	49. Si No	74. Si No	99. Si No	124. Si No
25. Si No	50. Si No	75. Si No	100. Si No	

Carta de Consentimiento Informado

Título del estudio: Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes de Psicología del Complejo Regional Nororiental Teziutlán.

Nombre del investigador: Guadalupe Guerrero Vergara.

Estimado(a) estudiante:

Usted ha sido invitado(a) a participar en el presente proyecto de investigación. Su colaboración es voluntaria y puede negarse a participar o retirar el consentimiento en cualquier momento, sin consecuencias.

El objetivo del estudio de investigación es con el fin de indagar las problemáticas que se encuentran relacionadas al rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. Así mismo, obteniendo la información sobre factores que inciden en la motivación y el rendimiento académico.

Si usted decide participar en el estudio, es importante que considere la siguiente información:

- Su participación como alumno no repercutirá en las actividades de evaluaciones programadas en el curso.
- No habrá sanción en caso de no aceptar la invitación.
- Puede retirarse del proyecto si lo considera conveniente a sus intereses, aun cuando el investigador no lo solicite.
- Se guardará de manera confidencial todos los datos obtenidos.

Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

Si acepta ser parte de este estudio, pediremos que participe en una entrevista realizada por la investigadora mencionada anteriormente.

La entrevista llevará entre 20 a 30 minutos.

Ahora que ha leído sobre el estudio, si desea participar, seleccione el cuadro de “Acepto participar” si no acepta participar seleccione el cuadro de “No deseo participar”

☐ Acepto participar

☐ No deseo participar

_____

Nombre y Firma

Preguntas

1. ¿La carrera que estas cursando actualmente es la que querías estudiar?
2. ¿Qué motivos influyeron en la selección de tu carrera?
3. ¿Has tenido dificultad para adaptarte a los cambios dentro de tu vida universitaria?
4. ¿Cómo te consideras de estudiante?
5. ¿Comparas tu rendimiento al de tus compañeros?
6. ¿Dedicas horas semanalmente a estudiar?
7. ¿Qué habilidades crees que te hacen más eficaz y eficiente en la universidad?
8. ¿Qué motivos le atribuyes a una calificación baja? (las materias, los maestros, compañeros)
9. ¿Cómo crees que se puede motivar a los estudiantes a tener un mejor rendimiento?
10. ¿Cuál es tu principal motivación para estudiar?
11. ¿Hay algo que te desmotiva dentro del ámbito académico?
12. ¿Durante tu transcurso de estudio en la universidad has atravesado tensiones, estrés, preocupaciones, etc.?
13. ¿Cuáles son tus metas planeadas a corto y largo plazo y qué estrategias o planes tienes para lograr tus metas?