

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
DEPARTAMENTO DE MEDICINA
SECCION DE TECNOLOGIA MÉDICA
LICENCIATURA EN ANESTESIOLOGIA E INHALOTERAPIA**



TESIS DE GRADO:

**MOTIVACIÓN AL LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS
ESTUDIANTES DE ANESTESIOLOGÍA E INHALOTERAPIA, FACULTAD
MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, AÑO
2018**

PRESENTADO POR:

**BARAHONA PORTILLO, JUAN ALEXIS
CHÁVEZ FUENTES, ANA JULIA
FUENTES HERNÁNDEZ, KATHERINE VANESSA**

PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

LICENCIADO/A EN ANESTESIOLOGÍA E INHALOTERAPIA

DOCENTE ASESOR:

LICENCIADO JORGE PASTOR FUENTES CABRERA

SAN MIGUEL

EL SALVADOR

CENTRO AMERICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES

MAESTRO ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

INGENIERO NELSON BERNABE GRANADOS

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

DR. MANUEL DE JESÚS JOYA ABREGO

VICERRECTOR ACADÉMICO

MAESTRO CRISTÓBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ

SECRETARIO GENERAL

LICENCIADO RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN

FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES

INGENIERO JOAQUIN ORLANDO MACHUCA

DECANO

LICENCIADO CARLOS ALEXANDER DÍAZ

VICEDECANO

LICENCIADO JORGE ALBERTO ORTEZ HERNÁNDEZ

SECRETARIO

LIC. JORGE PASTOR FUENTES CABRERA

DIRECTOR GENERAL DE LOS PROCESOS DE GRADUACIÓN

DEPARTAMENTO DE MEDICINA

AUTORIDADES

DOCTOR FRANCISCO ANTONIO GUEVARA GARAY

JEFE DEL DEPARTAMENTO

LICENCIADO JORGE PASTOR FUENTES CABRERA

**COORDINADOR GENERAL DE PROCESOS DE GRADUACIÓN DE LA
CARRERA DE ANESTESIOLOGÍA E INHALOTERAPIA**

LICENCIADA ROXANA MARGARITA CANALES ROBLES

**COORDINADORA DE LA CARRERA DE ANESTESIOLOGÍA E
INHALOTERAPIA**

DOCENTE ASESOR:

LICENCIADO JORGE PASTOR FUENTES CABRERA

TRIBUNAL CALIFICADOR

LICENCIADO JORGE PASTOR FUENTES CABRERA

DOCENTE ASESOR

LICENCIADA ROXANA MARGARITA CANALES ROBLES

TRIBUNAL CALIFICADOR

LICENCIADA ANA CAROLINA CRUZ BARAHONA

TRIBUNAL CALIFICADOR

DEDICATORIA

A DIOS TODOPODEROSO, por ser guía en cada uno de mis pasos, darme sabiduría para tomar las mejores decisiones y permitirme llegar hasta la finalización de mi carrera.

A MIS PADRES JUAN RAMON BARAHONA Y MIRNA LORENA PORTILLO, por ser los pilares fundamentales en mi vida, por ser amorosos, comprensivos, disciplinados, por cada palabra de apoyo, sabios consejos, saberme guiar por un buen camino, no ha sido fácil pero aquí están los resultados padres, esto es de ustedes y para ustedes.

A MI HERMANO CRISTHIAN OMAR BARAHONA, por siempre brindarme apoyo, siempre estar cuando lo necesito, te quiero hermano.

A MIS COMPAÑERAS DE TESIS KATHY Y JULIA, no me pudo tocar mejor grupo, cada café compartido es una historia, gracias por la paciencia, dedicación que siempre mostraron en este proyecto, no fue fácil pero siempre supimos salir adelante lo logramos.

A MI NOVIA MARICRUZ PEREZ, por brindarme su apoyo en los momentos cruciales, siempre darme palabras de motivación para salir adelante y creer en mí.

A MIS DOCENTES, que estuvieron en cada uno de mis pasos de formación, muchas gracias.

A MI ASESOR, Licenciado Jorge Pastor Fuentes, excelente docente y persona, por su paciencia y guiarnos en este proceso, gracias.

A MIS AMIGOS MAS CERCANOS, Paola Trejo, Ricardo Ayala, Irving Amaya, Wendy Guzmán y Haydee Olivares, quienes siempre mostraron su amistad incondicional, quienes siempre me dieron ánimos para seguir adelante.

Juan Alexis Barahona Portillo

DEDICATORIA

A DIOS TODOPODEROSO. Por brindarnos sabiduría y ser el pilar más importante en mi vida.

A MIS FAMILIARES. Por su apoyo incondicional y la fe que ellos depositaron en mí a mi padre Manuel Chávez y mi mamá Reyna Fuentes a mis hermanas Iris y Tita.

A MI ESPOSO. Christian Nolasco por apoyarme cada momento desde el inicio de mis estudios hasta la fecha te amo.

A MIS AMIGOS. Stefany Carballo, Eduardo Portillo, Leonel Manzanares, Rosseth Mendoza, Alexis Manzano, Kathy Fuentes y Javier Hernández.

A MIS COMPAÑEROS DE TESIS: Kathy Fuentes y Alexis Barahona por todo el tiempo compartido en nuestro equipo.

A LOS DOCENTES. Por contribuir en nuestra formación académica y profesional en el transcurso de nuestra carrera. Especialmente al licenciado Pastor Fuentes y Roxana Canales.

A MI ASESOR. El licenciado Jorge Pastor Fuentes por mostrar hacia nuestro grupo la calidad de buen docente y ser nuestra guía en el protocolo de investigación.

Ana Julia Chávez Fuentes

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, a quien dedico especialmente mi triunfo por ser siempre mi mayor guía y por brindarme fortaleza, sabiduría y paciencia para poder culminar mi carrera universitaria de forma satisfactoria.

A mis padres, hermanos y demás familia, que siempre me han apoyado incondicionalmente en todo aspecto dentro de mi proceso académico, gracias por su amor, dedicación y consejos. Este triunfo es de ustedes; ya que son mi orgullo y mi ejemplo a seguir; siempre les estaré eternamente agradecida.

A todos mis docentes, que fueron parte fundamental de este logro, quienes compartieron sus conocimientos y me brindaron su apoyo y dedicación durante todo mi proceso académico. Bendiciones

A mi asesor Lic. Jorge Pastor Fuentes, una persona quien admiro mucho, gracias por compartir sus conocimientos y guiarnos a culminar nuestro proceso de investigación.

A mi novio Ronaldo Pereira, por todo el amor, paciencia y su apoyo que me ha brindado desde el inicio y finalización de mi carrera universitaria. Siempre estaré orgullosa de ti y sé que lograras todas tus metas.

A mis compañeros de Tesis Julia y Alexis, a quienes le tengo un fuerte aprecio, les deseo los mejores éxitos a lo largo de su vida. Ustedes saben que no fue fácil, pero lo logramos. Muchas felicidades, que este sea solo el principio de muchos éxitos.

A mis amigos/as, Estefany Aguirre, Katherine Nolasco, Julia Chávez, Alexis Barahona, Javier Hernández y María Argueta que siempre brindaron una palabra de ánimo en los momentos más difíciles y confiaron en mi para lograr esta meta

Katherine Vanessa Fuentes Hernández

INDICE DE CONTENIDO

	PÁG.
RESUMEN	XVI
INTRODUCCIÓN	XVII
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.1 Antecedentes del estudio.	19
1.2 Enunciado del problema	20
1.3 Justificación.....	20
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
2.1 Objetivo general.	22
2.2 Objetivos específicos.....	22
3. MARCO TEORICO	23
3.1 Definición de actitud hacia el estudio	23
3.2 Componentes de la actitud.....	24
3.3 Características y funciones de la actitud.	25
3.4 Tipos de actitud.	26
3.5 Motivación en la actitud hacia el estudio.	27
3.5.1 Teorías de la atribución: Creencias acerca de las causas y el control	31
3.6 Medición de la motivación	38
3.7 Rendimiento Académico.....	40
3.8 Factores que influyen en el rendimiento académico.....	41
3.9 Medición del rendimiento académico	44
4. SISTEMA DE HIPÓTESIS	47
4.1 Hipótesis de trabajo.....	47
4.2 Hipótesis nula	47
4.3 Operacionalización de variables.....	48
5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	49
5.1 Tipo de investigación.....	49
5.2 Población.....	49

5.3 Criterios de inclusión	49
5.4 Criterios de exclusión	49
5.5 Técnicas e instrumento de recolección de datos.....	49
5.5.1 Técnica de recolección de datos	49
5.5.2 Instrumento de recolección de datos.....	50
5.6 Procedimiento	50
5.7 Riesgos y beneficios.....	51
5.8 Consideraciones éticas	52
6. ANALISIS DE RESULTADOS.....	53
6.1 Análisis Socio-demograficos	54
6.2 Análisis de categorías de las escalas ML-1 y EAML-M en los participantes	59
6.3Técnicas utilizadas para comprobar hipótesis.....	66
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	83
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	85
8.1 Conclusiones.....	85
8.2 Recomendaciones.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

INDICE DE ANEXOS

Cronograma de actividades	89
Presupuesto y financiamiento.....	90
Estadísticas de total de elementos según alfa de cronbach para ML-1	91
Estadísticas de total de elementos según alfa de cronbach para EAML-M.....	92
Siglas y abreviaturas	93
Glosario	94
Consentimiento informado para participantes.....	95
Instrumento de recolección de datos.....	96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Edad en años de los estudiantes VS Módulo perteneciente.....	54
Tabla 2. Tabla estadística de las edades de los estudiantes.	55
Tabla3. Tabla estadística sobre el Rendimiento Académico	55
Tabla 4. Zona de procedencia vs CUM	56
Tabla 5. Género de los estudiantes vs Módulo perteneciente.....	57
Tabla 6. Género vs CUM.....	57
Tabla 7. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M.	60
Tabla 8. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo III.....	60
Tabla 9. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo V.	61
Tabla 10. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo VII.	61
Tabla 11. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo IX.	62
Tabla 12. Puntajes Totales Rendimiento y motivación.	62
Tabla 13. Análisis de categorías de la escala ML-1	63
Tabla 14. Análisis de Nivel de Motivación de la escala ML-1 VS Rendimiento Académico.....	63
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del EAML – M de los participantes	64
Tabla 16. Matriz de correlación Rendimiento VS Motivación ML1.	67
Tabla 17. Pruebas Chi-cuadrado Rendimiento VS Motivación ML-1.....	68
Tabla 18. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada módulo. Rendimiento VS ML-1	69

Tabla 19. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada zona de procedencia. Rendimiento VS ML-1	71
Tabla 20. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente al género de los estudiantes. Rendimiento vs ML-1	73
Tabla 21. Matriz de correlación Rendimiento VS Motivación EAML-M.....	75
Tabla 22. Pruebas Chi Cuadrado Rendimiento Académico VS Motivación EAML-M	76
Tabla 23. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada Módulo. Rendimiento VS EAML-M.....	77
Tabla 24. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada zona de procedencia. Rendimiento VS EAML-M	79
Tabla 25. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente al género de los estudiantes. Rendimiento VS EAML-M	81

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de las medias obtenidas de los factores de los componentes internos del EAML-M con los puntos de corte.....	65
Figura 2. Diagrama de dispersión Rendimiento VS Motivación ML-1.....	67
Figura 3: Diagrama de dispersión de la escala MI-1 VS Rendimiento Académico correspondiente a cada módulo	70
Figura 4. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala ML-1 vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes de zona Urbana y zona Rural.....	72
Figura 5. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala ML-1 vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes de género masculino y femenino.....	74
Figura 6. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala EAML-L vs Rendimiento académico.....	75
Figura 7: Diagrama de dispersión de la escala EAM-L VS Rendimiento Académico correspondiente a cada módulo.....	78
Figura 8. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala EAML-M vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes de zona Urbana y zona Rural.....	80
Figura 9. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala EAML-M vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes del género masculino y femenino.....	82

RESUMEN

La importancia de conocer sobre la motivación al logro radica en que esta permite el impulso a los estudiantes para realizar cualquier actividad. Luego de diversas investigaciones hechas, se ha logrado que la motivación al logro, sea una necesidad social que estimula al individuo para alcanzar y perseguir metas, donde el logro es un factor importante por sí mismo, no limitado a la recompensa. Las principales características de sujetos altamente motivados al logro son la búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional o académico. Por lo tanto, se establece un vínculo entre estas dos variables, la motivación al logro y su repercusión en el rendimiento académico. Lo que se pretende con esta investigación es determinar la relación entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador. La metodología utilizada en el estudio es del tipo transversal correlacional. La población estuvo conformada por 88 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizaron la Escala de Motivación al Logro (ML-1) y la Escala Atribucional de Motivación al logro (EAML-M). Los resultados obtenidos fueron que existe relación nula entre motivación al logro y rendimiento académico, y que los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de motivación.

Palabras claves: Motivación al logro, rendimiento académico, actitud hacia el estudio.

INTRODUCCIÓN

Conocer el nivel de motivación de un estudiante permite comprender la forma en que este va actuar en determinadas direcciones y saber si estas influyen en sus actividades académicas. Por tal razón, es necesario conocer la relación entre motivación al logro y rendimiento académico.

Por ese motivo resulta importante el presente trabajo, denominado: motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, Facultad Multidisciplinaria Oriental. Universidad de El Salvador, año 2018; el cual está estructurada por las siguientes partes:

Para iniciar, el Planteamiento del Problema, se divide en antecedentes del fenómeno de estudio donde se hace una breve reseña histórica de la investigación realizada y como ha ido evolucionando hasta el día de hoy; el enunciado del problema, al cual se trata de dar respuesta durante el proceso de investigación. Justificación, aquí se presenta la importancia del estudio y la razón por la que se lleva a cabo el trabajo. Los objetivos tanto el general como los específicos, son considerados una estructura importante ya que indican la dirección del trabajo.

De la misma manera, el marco teórico, donde se desarrolla la parte teórica de la investigación y que consta de diferentes subtemas que ayudan a comprender las partes más específicas como lo son: actitud hacia el estudio, componentes de la actitud, motivación en la actitud, teorías de la atribución, rendimiento académico, entre otros.

Seguidamente, el sistema de hipótesis, donde se considera como respuesta tentativa al problema de investigación y la operacionalización de variables.

Además, el diseño metodológico, que en su contenido detalla el tipo de investigación que es de tipo prospectiva correlacional por la manera en que se recopiló la información, la población que estuvo conformada por todos los estudiantes de la carrera Lic. en Anestesiología e Inhaloterapia, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y la parte final que fue la planificación y ejecución de la investigación.

Posteriormente, el análisis de resultados, por medio del programa SPSS, versión 15.0, con los datos obtenidos se generó una base de datos y se ingresaron las variables en estudio, lo cual facilitó el procesamiento de la información para luego ser presentada por medio de gráficos y tablas de tabulación.

De igual importancia, las conclusiones y recomendaciones, en las cuales se brindan los resultados finales de la investigación y se proponen sugerencias que pueden servir para mejorar la calidad en lo que respecta del tema de investigación.

De la misma manera, las referencias bibliográficas, que han sido la fuente donde se obtuvo toda la teoría necesaria para conformar el cuerpo de la investigación y toda la información pertinente para entender y tener más claro el estudio.

Por último, los anexos que son documentos que se valen por sí mismos y ofrecen información adicional que contiene el documento principal.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del estudio.

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

En primer lugar, en Guatemala, Velásquez en el año 2007, logró identificar cómo influye la motivación dentro de la clase y el rendimiento escolar en los adolescentes, de esta manera se estableció que la motivación es importante para lograr un buen rendimiento escolar, genera un clima de entusiasmo, alegría y aceptación que favorece el proceso enseñanza aprendizaje. La investigación es un estudio de tipo descriptivo, cuyas características son: sistemática, controlable, objetiva, empírica, repetible, heurística y dinámica. ⁽¹⁾

De la misma manera, en un estudio realizado en el año 2013, sobre las necesidades psicológicas básicas, los enfoques del aprendizaje y la atribución causal de la motivación al logro en el ámbito académico, en el que participaron 139 estudiantes universitarios de ambos sexos de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se obtuvo como resultados finales, una correlación significativa positiva entre la motivación al logro y la satisfacción de las necesidades de relación (aceptación y respeto). ⁽²⁾

Además en Ecuador, en el año 2015, se realizaron varios estudios referentes al tema como: la investigación realizada por Chandi y Osorio (2015) sobre la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la universidad de Cuenca, con una muestra representativa de 43 casos pertenecientes a la Facultad de Psicología. Obteniéndose como resultados, una correlación alta significativa entre las variables de estudio, concluyendo así, que la motivación es un factor trascendental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. ⁽³⁾

De igual importancia, en un estudio realizado en el año 2017, que indaga sobre la motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la facultad de Ingeniería eléctrica y electrónica, realizado en Lima, Perú, se utilizó como instrumento de medición la Escala de Motivación al Logro Modificada (EML-M), se aplicó a 124 estudiantes, se obtuvo como resultado de que estas dos variables no se relacionaban. ⁽⁴⁾

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

1.2 Enunciado del problema

De la problemática antes descrita, se deriva el problema que se enuncia de la siguiente manera:

¿Qué relación existe entre motivación al logro y el rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia Facultad Multidisciplinaria Oriental Universidad de El Salvador, año 2018?

1.3 Justificación

A lo largo de la vida académica, los estudiantes se encuentran con muchos inconvenientes que tienen que superar para lograr alcanzar la meta de sus aprendizajes. Uno de estos obstáculos, posiblemente el más importante y al que todos hemos tenido que enfrentar en algún momento, es la falta de motivación.

Los teóricos cognitivos sociales proponen la necesidad de que los estudiantes se pongan metas y que dirijan su comportamiento en consecuencia a lograrlas; es común encontrarse con estudiantes que expresan que alcanzar dicha meta es muy difícil, que implica muchas horas de estudio y se redirigen hacia metas más fáciles de conseguir, en menos tiempo y con menos esfuerzo.

Es en ese momento donde se hace necesario saber identificar los indicadores de un nivel bajo de motivación al logro y a la vez, intervenir para evitar que esto pueda seguir decayendo, ya que se puede decir que la motivación al logro tiene varios efectos en el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.

La presente investigación toma importancia, debido a que intenta determinar la relación entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador, año 2018. Y a partir de ello, sugerir actividades que mejoren el desempeño académico y atenúen los efectos negativos en los estudiantes, como son la dificultad de obtener un nivel académico deseado tanto para el docente y para el estudiante, la ausencia de motivación, deserción estudiantil, entre otros problemas.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

2.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador, año 2018.

2.2 Objetivos específicos.

Descubrir la diferencia que existe entre la motivación al logro y rendimiento académico en cada módulo.

Identificar la diferencia que existe entre la motivación al logro y rendimiento académico según la zona de procedencia de los estudiantes.

Conocer la diferencia que existe entre la motivación al logro y rendimiento académico según género.

3. MARCO TEORICO

3.1 Definición de actitud hacia el estudio

Para muchos autores la actitud no es la conducta en sí misma, sino una forma de predecir o proyectar las “posibles” conductas, basados en la actitud que se tenga hacia un objeto, o en este caso dirigido al rendimiento académico. ⁽⁵⁾

Una definición clásica de actitud es la establecida por Allport, que plantea que las actitudes son estados de disposición mental y nerviosa, organizados mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones. De igual modo, según Allport la actitud se establece como el vínculo existente entre el conocimiento adquirido de un individuo sobre un objeto y la acción que realizará en el presente y en el futuro en todas las situaciones en que corresponde; la actitud tiene directa relación con la visión que tengamos del mundo que nos rodea, en tanto se modifica sólo cuando cambiamos nuestras creencias y percepciones respecto del mundo o las áreas específicas de análisis. ⁽⁶⁾

Según Aroldo Rodríguez, definió la actitud como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. ⁽⁷⁾

Otro concepto dado por Kimball Young refiere que la actitud es “la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas”.

Al comparar estas distintas definiciones, se puede afirmar que la actitud es una predisposición, una tendencia a una acción adquirida por medio del ambiente en que se vive, de las experiencias personales, vinculadas con una carga afectiva que se adquiere con respecto al objeto. ⁽⁵⁾

Por lo tanto, hablar de actitud son estados emocionales que varían de acuerdo con la maduración y las experiencias de aprendizaje del individuo, disposición de ánimo

manifestada exteriormente. Es la forma en que se comunica el estado de ánimo a las demás personas. Las actitudes predisponen al individuo a actuar de manera positiva o negativamente ante diferentes estímulos o circunstancias. ⁽⁸⁾

Las actitudes que aprende una persona por cualquier medio influyen en su comportamiento de acercamiento y evasión hacia las demás personas, eventos e ideas y también en sus conceptos sobre el mundo físico y social. Las actitudes no son estáticas por sí solas, por el contrario, pueden modificarse, se puede tener cierta inclinación hacia un maestro, materia o amistad y por cierto motivo rechazarlo después. Si se enfrenta con entusiasmo la actividad de estudio al considerarla interesante y útil es muy probable que el estudio adquiera propiedades positivas. ⁽⁹⁾

3.2 Componentes de la actitud.

Se distinguen tres componentes de las actitudes:

Componente cognoscitivo: para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que se tiene sobre un objeto.

Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto.

Componente afectivo: es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones que se caracterizan por su componente cognoscitivo.

⁽¹⁰⁾

En las actitudes positivas ese tono afectivo será de agrado, simpatía y hasta de amor por el objeto, mientras que en las actitudes negativas el tono será de desagrado, antipatía, y hasta odio. En este componente no sólo hay una relación de condicionamiento o cual supone que para este caso lo cognitivo es anterior a lo afectivo, sino que también el componente depende de la relación instrumental que se

tenga con el objeto. Así un objeto que produce recompensas para el actor será vivido con más simpatía y agrado que un objeto que produce castigo. ⁽¹¹⁾

Componente conductual: es la tendencia por reaccionar hacia los estudios de una determinada manera y muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud. Es el componente activo de la actitud. ⁽¹⁰⁾

Todos los componentes de las actitudes llevan implícito el carácter de acción evaluativa hacia el objeto de la actitud. De allí que una actitud determinada predispone a una respuesta en particular con una carga afectiva que la caracteriza.

3.3 Características y funciones de la actitud.

La actitud comprende las siguientes características:

La valencia: También llamada dirección, refleja el signo de la actitud. Se puede estar a favor o en contra de algo. En principio, estar a favor o en contra de algo viene dado por la valoración emocional, propia del componente afectivo. El componente cognoscitivo intervendrá en las razones de apoyo hacia una u otra dirección. El conativo adoptará, en congruencia, la dirección ya prevista hacia el acto.

La intensidad: se refiere a la fuerza con que se impone una determinada dirección. Se puede ser más o menos hostil o favorable a algo, se puede estar más o menos de acuerdo con algo. La intensidad es el grado con que se manifiesta una actitud determinada.

La consistencia: es el grado de relación que guardan entre sí los distintos componentes de la actitud. Si los tres componentes están acordes la consistencia de la actitud será máxima. Si lo que se sabe, siente y hace o, presumiblemente haría alguien, la actitud adquiere categoría máxima de consistencia. La suposición básica es que existe una relación entre los motivos, creencias y hábitos que se asocian con un objeto único de actitud. ⁽¹²⁾

Daniel Katz definió varias funciones que las actitudes cumplen:

Función de conocimiento: Mediante las actitudes los sujetos ordenan y categorizan el mundo de manera coherente, satisfaciendo así la necesidad de tener una imagen

clara y significativa del mundo. Las actitudes ayudan al sujeto a ordenar, entender y asimilar las informaciones que pueden resultar complejas, ambiguas e impredecibles.

Función instrumental o adaptativa: Las actitudes permiten maximizar las recompensas y minimizar los castigos, satisfaciendo una necesidad. Así, las actitudes son medios que ayudan a las personas a lograr objetivos deseados o para evitar aquellos que no se desean.

Función defensiva del yo: La actitud permite afrontar las emociones negativas hacia sí mismo, externalizando ciertos atributos o denegándolos. Las actitudes ayudan a proteger la autoestima y a evitar los conflictos internos inseguridad, ansiedad o culpa.

Función expresiva de valores. Las actitudes permiten expresar valores importantes para la identidad. Las personas a través de sus actitudes pueden expresar tendencias, ideales y sistemas normativos. Además, puesto que dichas convicciones o ideas son las correctas, la persona le da un valor positivo y el hecho de expresarlas produce un grado de satisfacción. Al expresar las actitudes se está construyendo positivamente el autoconcepto, lo cual se traduce en un aumento de la autoestima de la persona.

Función cognitiva: las actitudes proporcionan patrones o marcos de referencias para interpretar y comprender su entorno. ⁽⁶⁾

3.4 Tipos de actitud.

Actitud positiva:

Es aquella que caracteriza a las personas que hacen un esfuerzo por ver lo bueno en prácticamente todo y mantienen un excelente optimismo a pesar de experimentar algunas dificultades. La actitud mental positiva es contagiosa y las personas que la poseen, no solo se quedan hablando cosas positivas, sino que actúan con determinación para lograr los objetivos. La actitud positiva implica mucha disciplina y una marcada tendencia al estudio inmediato que permita superar problemas y de esta forma hace posible que se tenga éxito.

Una de las mejores maneras de conseguir numerosas metas, es desarrollando una actitud positiva; dado que el positivismo es un estado mental, por lo que puede ser adquirido y con práctica transformarse en un hábito.

Actitud Negativa:

El individuo que comienza a observar todo con un gran pesimismo y aunque muchas cosas estén bien, se enfocará específicamente en lo poco que salió mal y lo engrandecerá, suponiendo que es una gran catástrofe. La gente con actitud negativa le resulta difícil una claridad mental, porque están nublados por su pesimismo y la expectativa de que las cosas saldrán mal. Este tipo de actitud también es contagiosa y una persona con actitud negativa a cargo de un proyecto es altamente probable que fracase, porque aparte de los problemas cotidianos, creará muchos más haciendo las labores más complejas de lo normal. Este tipo de actitud es siempre rígida, cerrada y resistente al cambio, son las que impiden que otras situaciones nos permitan salir adelante. ⁽¹³⁾

En conclusión, dado que la actitud es la manifestación o el ánimo con el que se enfrenta una determinada situación, puede ser a través de una actitud positiva o actitud negativa. La actitud positiva permite afrontar una situación enfocando al individuo únicamente en los beneficios de la situación en la cual atraviesa y, enfrentar la realidad de una forma sana, positiva y efectiva. A su vez, la actitud negativa no permite al individuo sacar ningún provecho de la situación que se está viviendo lo cual lo lleva a sentimientos de frustración, resultados desfavorables que no permiten el alcance de los objetivos trazados.

Por lo tanto, si la actitud es generalmente positiva, concentrará la atención en los aspectos estimulantes y satisfactorios de la actividad académica; si la actitud es negativa, se concentrará en los aspectos desagradables. Cuando se piensa positivamente, se cree que el rendimiento académico será para el estudiante una experiencia estimulante e incitante; por el contrario, si se piensa negativamente, se verán las asignaturas como una carga aburrida y sin recompensas. ⁽⁹⁾

3.5 Motivación en la actitud hacia el estudio.

Cuando se habla de actitud hacia el estudio, la variable motivación es muy importante, reflejada en el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define la motivación como la “acción y efecto de

motivar” y como el “ensayo mental, preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Por tal razón, cuando se habla de actitud se relaciona íntimamente con el concepto de motivación.

Dado que las actitudes se resumen como el ánimo con que se ejecutará cierta actividad, estas no se observan directamente, por lo tanto, la motivación resulta un concepto explicativo que se utiliza para entender las actitudes de los sujetos. La motivación se refiere al proceso de fomentar y sostener conductas orientadas a metas. Utilizando este concepto, se puede observar indicios conductuales: expresiones verbales, elección de tareas, esfuerzo invertido y dedicación.

Se sostiene que “los estudiantes que están motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se dedican a repasar la información, relacionarla con sus conocimientos y hacer preguntas. Antes de renunciar cuando se enfrentan a un material difícil, invierten mayores esfuerzos en aprenderlo. Deciden ocuparse en las tareas, aunque no estén obligados y en su tiempo libre leen libros de temas interesantes, resuelven problemas y acertijos y proyectan trabajos especiales. En síntesis, la motivación los lleva a entregarse a las actividades que faciliten el aprendizaje”.¹³ Dicho de otra manera, un estudiante motivado representará por lo general una buena actitud hacia el estudio, por el contrario, si este no llega a estarlo, lo que se espera es poco interés por llegar a las metas propuestas o una actitud pesimista, característica de una actitud negativa.

Por lo tanto, la motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno. Es indudable que en este proceso en que el cerebro humano adquiere nuevos aprendizajes, la motivación juega un papel fundamental. Pero, además de una actitud favorable para aprender, el sujeto que aprende debe disponer de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. El cerebro humano se encuentra programado para la supervivencia, por lo que está potencialmente preparado para aprender, este aprendizaje implica un proceso dual, por un lado, necesita y registra lo familiar y, por el otro busca lo novedoso para aprender. Mediante el aprendizaje se da sentido a aquello que es nuevo en

relación con lo ya conocido, en este proceso, los estímulos del medio juegan un papel fundamental.⁽¹⁴⁾

Algunas explicaciones de la motivación se basan en factores internos y personales, como necesidades, intereses y curiosidad; mientras que otras señalan factores externos y ambientales, como recompensas, presión social, castigo, etcétera. Un enfoque clásico distingue la motivación intrínseca, extrínseca y al logro.

Motivación Extrínseca.

La motivación extrínseca es aquella configurada por incentivos externos en términos de premios y castigos y que, por consiguiente, conduce a la acción de una conducta o comportamiento deseable socialmente (refuerzo o premio) o a la eliminación o erradicación de conductas no deseables socialmente (castigo). Está provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esta motivación.

Este tipo de motivación, estrechamente relacionada con la corriente conductista, se ha utilizado tradicionalmente para motivar a los estudiantes a tener una buena actitud a los retos académicos, pero no siempre se consigue y, en ocasiones, se da el efecto contrario, es decir, se produce desmotivación al no alcanzar el objetivo esperado.⁽¹⁴⁾

Dado que la motivación extrínseca es aquella que proviene del medio externo al individuo, algunos factores que influyen en esta motivación son cuando los estudiantes muestran interés por las tareas de aprendizaje porque lo consideran un instrumento o fin para alcanzar otro objetivo, bien distinto, ya sea una recompensa física o del ámbito cognitivo, afectivo o social.

Motivación Intrínseca.

Se refiere a la motivación proporcionada por la actividad en sí misma. “Esta se da cuando la fuente de la motivación reside en el individuo y la tarea: el sujeto encuentra la tarea agradable o que merece la pena por sí misma”

“Es la tendencia natural del ser humano a buscar y vencer desafíos, conforme se persigue intereses personales y ejercita capacidades”. Cuando se está motivado

intrínsecamente, no se necesita incentivos ni castigos, porque la actividad es gratificante en sí misma.

Algunos factores que pueden influir en la motivación intrínseca son:

Autorrealización: Logro efectivo de las aspiraciones o los objetivos vitales de una persona por sí misma, y satisfacción y orgullo que siente por ello.

Satisfacción Personal: Es el grado de conformidad del estudiante respecto a su entorno de aprendizaje.

Confianza: En el ámbito académico, se trata de la certeza de obrar y esperar que esta acción brinde los resultados esperados, en todo caso, estos sean bien calificadas.

A medida que se le incentive al alumno al estudio, se le inculca el orgullo de cumplir con éxito las tareas y esto se convierte en recompensas para mostrar un cambio de conducta y aumentar su rendimiento en la institución.

Un estudiante universitario puede hacerse una idea de una determinada situación, al considerar subjetivamente su motivación propia. Hay muchos premios potenciales para ir a la universidad, algunos de ellos intrínsecos e inmediatos; los intereses sociales, acumular currículum, intereses familiares, etc. Un incentivo se da en la medida que un estudiante trabaja en la respuesta a la imagen mental que le provee una vida mejor al seguir una educación avanzada; aunque el premio no es inmediato, se disfruta por anticipado conociendo lo que al final se logrará. ⁽¹⁵⁾

Motivación al logro.

La motivación al logro es aquel tipo de motivación dirigida por estímulos internos, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos, atendiendo a la realidad sobre la que se actúa y a su propia capacidad, es el impulso que tienen algunas personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas, se ha identificado que estas se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto, esto es, que las creencias, valores y emociones están relacionados con el logro ya que el sujeto se forma a partir de lo que el medio social le brinda.

Las investigaciones en torno a la motivación de logro consideran esta, como una tendencia aprendida que energiza y dirige la conducta hacia metas específicas.

Muchas de estas metas u objetivos que han sido planteados a lo largo de la vida pueden ser alcanzados en la medida en la que los individuos desarrollen procesos tales como: paciencia, identificación de objetivos alcanzables, determinación, actitud positiva así como la motivación. ⁽¹⁶⁾

3.5.1 Teorías de la atribución: Creencias acerca de las causas y el control

Una explicación muy conocida de la motivación inicia con el supuesto de que se intenta darle sentido a nuestra conducta y a la conducta de los demás, buscando explicaciones y causas. Para entender nuestros propios éxitos y fracasos, en especial los imprevisibles, todos preguntamos “¿por qué?”. Los estudiantes se preguntan a sí mismos “¿por qué reprobé mi examen de mitad de curso?”, o “¿por qué logré tanto éxito en este periodo académico?”. Podrían atribuir sus éxitos y sus fracasos a la capacidad, esfuerzo, estado de ánimo, conocimientos, suerte, ayuda, interés, claridad de las instrucciones, interferencia de los demás, políticas injustas, etcétera. Para comprender los éxitos y los fracasos de los demás, también hacemos atribuciones; por ejemplo, que los otros son inteligentes o afortunados, o que trabajan intensamente. ⁽¹⁷⁾

Las teorías de la atribución en la motivación describen la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre sí mismos y sobre los demás influyen en la motivación.

Motivación desde la perspectiva atribucional: Según el modelo atribucional de Weiner una secuencia motivacional es activada con el resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actora/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas de manera cuantitativa.

De este modo los autores afirman que las dimensiones causales permiten realizar una comparación y contraste de la motivación de manera cuantitativa, de acuerdo a Weiner el proceso de la motivación posee un punto de inicio en la meta alcanzada o meta no alcanzada y la relaciona con las emociones de felicidad y tristeza también nos muestra que si el resultado es negativo existen otros factores causales que intervienen en la motivación como los antecedentes familiares o personales, la forma de pensar del observador y como esto culmina en las decisiones que pueda tomar la persona a futuro. De esta manera, estas dimensiones de causa permite comparar y contrastar cuantitativamente la motivación de logro. De esta manera es dicho que Bernard Weiner es uno de los principales psicólogos educativos, responsable de relacionar la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar donde la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos o los fracasos se caracterizan de acuerdo con tres dimensiones: Locus: ubicación de la causa interna o externa a la persona, Estabilidad: si la causa permanece igual con el tiempo y en diferentes situaciones, por último el Carácter controlable: si el individuo puede controlar la causa.

Locus de causalidad o internalidad: se entiende como la medida en que una acción se atribuye a factores internos o externos. Provocan reacciones emocionales. Se relaciona con sentimientos de autoestima y orgullo o vergüenza. **Factores internos** son la capacidad (genera emociones como estar contento, orgulloso y satisfecho) y el esfuerzo (genera emociones como estar satisfecho, seguro, contento y a gusto). Se estimulan reacciones relacionadas con la autoestima. **Factores externos** son la dificultad de la tarea y la suerte. Las reacciones emocionales en este caso son menores.

Estabilidad: se refiere a la permanencia en el tiempo de la causa inferida de la acción. Crea expectativas futuras. Esto genera emociones como la esperanza o desesperanza. **Factores estables** son la capacidad y la dificultad. Se crea expectativa de que seguiremos obteniendo los mismos resultados. **Factores inestables** son el esfuerzo y la suerte. Al ser inestables pueden no estar presentes en el futuro; por lo tanto, no tenemos la seguridad de obtener los mismos resultados

Hay una tercera dimensión, la controlabilidad que, con las dos anteriores forma la taxonomía básica

Controlabilidad: se refiere a la medida en que la persona puede ejercer algún tipo de influencia sobre los resultados. Se relaciona con emociones que tienen que ver con la relación social, como la culpabilidad, la vergüenza y el orgullo. **Si la causa fue interna**, puede ser un factor controlable o incontrolable. **Si la causa fue externa**, en principio, es incontrolable

Weiner establece un proceso cognitivo-emocional en el que asume que los sentimientos surgen de la forma en la que se evalúa o construye un resultado. En su modelo, una cognición y emoción, desde las emociones relacionadas con el resultado de la acción a las emociones relacionadas con la atribución y las dimensiones causales. Ejemplo: alumno que obtiene una mejor nota de la esperada, al ser un resultado inesperado, comienza una búsqueda de la causa. Si, gracias a la información de la que dispone, atribuye la causa a su capacidad, se sentirá competente. Como además es una causa interna, aumentará su autoestima y se sentirá feliz. ⁽¹⁸⁾

En cuanto al resultado de la acción: el éxito se ha asociado a sentimientos de bienestar, felicidad, placidez y satisfacción. El fracaso provoca emociones de insatisfacción, infelicidad y falta de alegría.

En cuanto a las emociones relacionadas con la atribución, algunas causas específicas generan emociones especialmente intensas, como las relacionadas con la capacidad (contento, orgulloso, satisfecho), el esfuerzo (satisfecho, bien, contento, seguro y a gusto), la dificultad de la tarea, el estado de ánimo, la personalidad, el esfuerzo de otros, la personalidad de otros, la suerte y la motivación intrínseca.

Las causas del éxito o el fracaso podrían clasificarse en esas tres dimensiones. Por ejemplo, la suerte es externa (*locus*), inestable (estabilidad) e incontrolable (carácter controlable).

Weiner considera que estas tres dimensiones influyen de manera significativa en la motivación, porque repercuten en la expectativa y el valor. La dimensión de *estabilidad*, por ejemplo, parece estar muy relacionada con las expectativas futuras. Si los

estudiantes atribuyen su fracaso a situaciones estables, como la dificultad de la materia, tendrán la expectativa de fracasar en esa materia en el futuro. No obstante, si atribuyen el resultado a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, esperarían mejores resultados para la siguiente ocasión.

El locus interno/externo podría estar íntimamente relacionado con sentimientos de autoestima. Si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, el éxito generará orgullo y un incremento en la motivación, en tanto que el fracaso socavaría la autoestima. La dimensión del carácter controlable está relacionada con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o la vergüenza. Si nos consideramos responsables por nuestros fracasos, nos sentiremos culpables; si nos consideramos responsables del éxito, nos sentiremos orgullosos. Fracasar en una tarea que no podemos controlar nos provocaría vergüenza o enojo.

La sensación de control del propio aprendizaje parece estar relacionada con la elección de tareas académicas más difíciles, con la dedicación de mayor esfuerzo, con el uso de mejores estrategias y con una mayor persistencia en el trabajo académico. Factores como la continua discriminación en contra de las mujeres, las personas de raza negra y los individuos con necesidades especiales podrían afectar tales percepciones individuales sobre la capacidad de controlar sus vidas.

Las atribuciones en el salón de clases. Las personas que tienen un fuerte sentido de autoeficacia para cierta tarea (“Soy bueno para las matemáticas”) tienden a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo (“Debí haber verificado mi trabajo”), a una mala interpretación de las instrucciones o simplemente al hecho de no haber estudiado lo suficiente. Éstas son atribuciones internas y controlables. Como consecuencia, por lo general se enfocan en estrategias para tener éxito en la siguiente ocasión. Esta respuesta a menudo conduce al logro, al orgullo y a un mayor sentimiento de control. Sin embargo, las personas que tienen un bajo sentido de autoeficacia (“Soy muy malo para las matemáticas”) tienden a atribuir sus fracasos a la falta de capacidad (“Soy tonto”).

Los mayores problemas motivacionales surgen cuando los estudiantes atribuyen los fracasos a causas estables e incontrolables, ya que los hacen sentirse resignados

al fracaso, deprimidos y desvalidos; en resumen, se sienten “desmotivados”. Estos estudiantes responden al fracaso concentrándose aún más en su propia incompetencia; sus actitudes hacia el trabajo escolar podrían deteriorarse aún más. La apatía es una reacción lógica ante el fracaso, si los estudiantes consideran que las causas son estables, inalterables y están fuera de su control. Además, los alumnos que perciben sus fracasos de esta forma tienen menos probabilidades de pedir ayuda, pues creen que nada ni nadie podría ayudarlos. Esto crea una espiral descendente de fracasos y encubrimientos: “al encubrir sus dificultades, los niños con deficiencia motivacional se vuelven aún ‘más desvalidos’”. Uno podría observar que si un estudiante tiene una perspectiva estática de la capacidad (la capacidad no puede modificarse) y una baja autoeficacia, la motivación se destruirá cuando los fracasos sean atribuidos a la falta de capacidad. ⁽¹⁸⁾

Aspectos atribucionales de la motivación: Para el estudio de la atribución de la motivación, se cita textualmente “La teoría atribucional de Weiner” que señala tres aspectos fundamentales en las que se cimienta el estilo atribucional. Cabe mencionar que de esta teoría nace la Escala Atribucional de Motivación Logro Modificada (EAML-M) de Manassero y Vásquez.

“La teoría atribucional de Weiner señala tres aspectos fundamentales que construye el estilo atribucional”. La primera dimensión localización de la causa se divide en dos tipos localización interna que se refiere a atribuir las causas de un acontecimiento a factores internos del estudiante y la localización externa en el momento se atribuye las causas de un evento a factores fuera del control de la persona, en la segunda dimensión indica dos patrones causales estabilidad temporal que indica que el estudiante atribuye las causas a elementos que no varían con el tiempo y las que varían en el tiempo según este transcurra.

Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro: Manassero y Vásquez elaboraron una escala atribucional de motivación de logro (EAML) en contextos educativos, inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción). El análisis factorial de la EAML muestra una estructura conformada por cinco subescalas: motivación de interés,

motivación de tarea/Capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de exámenes y motivación de competencia de profesor. A cada una de estas subescalas se asociaron ítems causales e ítems no causales que se relacionaban de una manera racional con los ítems causales de cada factor.

En el contexto latinoamericano se han realizado algunas investigaciones aplicando la EAML. En una de ellas se usó la escala sin modificaciones, en el estudio de la motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios. Las causas singulares identificadas en situaciones de éxito hicieron referencia a procesos de motivación interna (esfuerzo, interés y capacidad), mientras que para las situaciones de fracaso se presentaron causas singulares relacionadas con procesos tanto de motivación interna (bajo esfuerzo y falta de interés) como externa (dificultad de la tarea). Un estudio realizado para evaluar el efecto de un modelo integrado para el aprendizaje profundo, en el nivel escolar básico y secundario, empleó la EAML con algunas modificaciones en la amplitud de la escala y la formulación de los reactivos, que no afectaron sus niveles de confiabilidad, lográndose identificar un efecto positivo de la enseñanza explícita de habilidades de pensamiento, sobre algunas variables motivacionales. Sin embargo, dado que en la mayoría de instituciones de educación superior se está produciendo una transición hacia el uso de metodologías activas, en las que el trabajo en pequeños grupos constituye un elemento crucial para el desarrollo de muchas de las competencias deseables en los diferentes perfiles profesionales, se hace necesario contar con instrumentos que permitan evaluar la influencia de la dinámica de trabajo colaborativo sobre la motivación de logro en contextos educativos.

Con este propósito se elaboró una versión de la EAML, que fue denominada Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M), en la que se mantuvieron las dimensiones correspondientes a: motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo y motivación de exámenes, reemplazando la dimensión original de motivación de competencia del profesor por la dimensión motivación de interacción, en la cual se incorporaron aspectos relacionados con la percepción del estudiante acerca de la influencia de la interacción con sus pares y el profesor, en un contexto de aprendizaje colaborativo. Las diferencias de la EAML-M

con respecto a la escala de Manassero y Vásquez corresponden a: a) la forma de presentación de los reactivos, formulándolos en este caso como preguntas, para mejorar su comprensión, pero manteniendo la estructura de ítems de diferencial semántico; b) la amplitud de la escala, considerando en este caso una escala de 1 a 6, en vez de la escala original de 1 a 9; c) la exclusión de la dimensión motivación de competencia del profesor; d) la inclusión de la dimensión motivación de interacción.

Además de los factores que habían sido identificados y validados en la escala propuesta por Manassero y Vásquez, en la EAML-M se lograron incorporar dimensiones que se relacionan directamente con las características de situaciones colaborativas de aprendizaje, distinguiéndose con claridad los aspectos relacionados con la interacción con el profesor, la interacción colaborativa con pares y la influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje. Al comparar la estructura factorial obtenida para la EAML-M con la escala original de Manassero y Vásquez, se verifica la exacta correspondencia de la dimensión “Examen” en ambas escalas. Las dimensiones originales de “Interés” y “Esfuerzo” aparecen integradas en la EAML-M, lo cual no es sorprendente, ya que es coherente que, de acuerdo con el grado de interés que tenga un estudiante por el aprendizaje de una asignatura, dispondrá de un mayor o menor nivel de esfuerzo para realizar las actividades que le permitan alcanzar su objetivo. En esta dimensión integrada, a diferencia de la escala original, el ítem 18, caracterizado por Manassero y Vásquez como “Constancia” y que refiere a la conducta que adopta el estudiante frente a una tarea difícil, no está incorporado. Este ítem aparece más bien en la dimensión Tarea/Capacidad, en donde guarda mayor correlación y coherencia, dado que la formulación del ítem alude de manera más cercana a la persistencia frente a la realización de una tarea difícil. En esta última dimensión, independientemente de la incorporación del ítem 18, los demás ítems incorporados guardaban una correspondencia semejante a la escala original.

La nueva dimensión “Interacción con profesor” incorpora los ítems que refieren a la influencia del profesor sobre el desempeño del estudiante en la asignatura, su persistencia en las tareas difíciles, su compromiso para tener un buen desempeño, el mejoramiento de sus habilidades para el aprendizaje, además de su percepción acerca del nivel de interacción profesor-alumno.

Los ítems relacionados con la interacción con los pares se distribuyen en dos subdimensiones claramente definidas. En la primera de ellas se refiere a la influencia que tienen los compañeros sobre aspectos concernientes con el aprendizaje del estudiante, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño. En la segunda subdimensión se incorporan los ítems que aluden a actitudes favorables para una interacción facilitadora en el trabajo colaborativo, que genera una interdependencia positiva.

En síntesis, la interpretación teórica de la estructura factorial de EAML-M permite describir cada una de las dimensiones como se detalla a continuación: a) Interés y esfuerzo: Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella; b) Interacción con profesor: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura; c) Tarea/Capacidad: Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella d) Examen: Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura; e) Interacción con pares: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño en la asignatura. A su vez esta última dimensión la conforman dos subdimensiones: 1) Influencia de pares sobre las habilidades para el aprendizaje: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño. 2) Interacción colaborativa con pares: Valoración del estudiante acerca de la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo de la asignatura. ⁽¹⁸⁾

3.6 Medición de la motivación

Al igual que cualquier objeto de la naturaleza, un ser humano es susceptible de medición, por lo que es evidente, que para cada una de las dimensiones a medir se necesita un instrumento específico capaz de lograrlo.

Por lo que, si se quiere medir motivación se debe diseñar un instrumento que mida precisamente eso: Motivación. Puesto que las actitudes no son susceptibles de observación directa, su existencia e intensidad deben inferirse de lo que puede ser observado. En consecuencia, se deben elegir conductas que sean aceptables como base de inferencia de las actitudes.

Selltiz indican cinco bases de inferencias de actitudes: Informes de uno mismo sobre creencias, sentimientos y conductas, observación de conducta manifiesta, reacción a estímulos parcialmente estructurados o interpretación de ellos, cuando implican al objeto de la actitud, realización de tareas objetivas en que intervenga el objeto de la actitud y reacciones fisiológica al objeto de la actitud o a sus representaciones.

Esto puede llevarse a cabo por medio de entrevistas, aunque es más eficaz y se obtiene mayor precisión valiéndose de escalas y cuestionarios escritos.

Casi todas las escalas de actitudes están constituidas por frases, afirmaciones o proposiciones frente a las cuales los interrogados indican, de un modo y otro, su acuerdo (aceptación o aprobación), o su desacuerdo (rechazo o desaprobación).

Según Newcomb (1964), el propósito de una escala de actitudes es el de asignar a un individuo un valor numérico en algún punto entre los dos extremos.

Validez y confiabilidad.

La pregunta sobre cómo se miden las actitudes, quedaría resuelta a medias si no se contemplara su validez y confiabilidad, por lo que existen algunas consideraciones que deben hacerse: para ser útil, toda medida debe ser exacta, aunque de distintas maneras.

Cuando se trata de medir actitudes se desea que el instrumento sea insensible a la inteligencia, clase social, tendencias de los sujetos a dar respuestas socialmente deseables o a cualquier otra cosa, excepto a las actitudes: el instrumento debe ser válido, es decir, debe medir lo que se pretende medir.

Newcomb dice que una medida es válida en tanto que representa la dimensión que estamos tratando de medir, fuera de toda influencia.

Las actitudes tienen tres ingredientes principales: Cognitiva, conductual y emocional.

Las actitudes no son susceptibles de observación directa, su existencia podría cuestionarse. Sin embargo, ésta es real, y se evidencia por medio de ciertos indicadores, tales como las creencias que expresa el individuo sobre un objeto determinado, sus emociones o sus reacciones ante dicho objeto; el ser humano rara vez es neutral ante las situaciones, personas, grupos u objetos que lo rodean. Cuando las creencias, sentimientos y/o reacciones son relativamente perdurables, forman una actitud las cuales se van formando ya sea por un proceso de aprendizaje, o se adquieren por medio de la experiencia directa con el objeto de la actitud, que para la presente investigación es la actitud emprendedora. ⁽¹⁹⁾

3.7 Rendimiento Académico.

El diccionario de la Real Academia Española define la palabra rendimiento como: “Producto o utilidad que rinde o da alguien o algo” y también como “proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados”. ⁽²⁰⁾ Schaub, Zenke, en su diccionario de pedagogía, definen rendimiento como “el grado en el que un individuo maneja con éxito un problema o una tarea; también grado de asimilación de determinados contenidos, capacidades, destrezas, conocimientos, saberes y actitudes”.

⁽²¹⁾El rendimiento se expresa como el resultado o al ejecutar actividades y acciones.

Si se parte de la definición de Jiménez, quien postula que el rendimiento académico es un "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico" ⁽²²⁾, se encuentra que el rendimiento del estudiante debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y evaluación de los rendimientos alcanzados por los estudiantes no provee por sí mismo las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Por lo tanto, el rendimiento académico es el resultado de un proceso educativo que puede ser medido en términos cuantitativos y cualitativos, que sirve para retroalimentar a los individuos y a las instituciones sobre el logro de los objetivos que se establecieron previamente

Touron, define el rendimiento académico en la universidad como una calificación cuantitativa o cualitativa, una nota que, si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de los objetivos preestablecidos. La mayoría de los estudios están dirigidos a determinar el éxito o fracaso en los estudios reduciendo el concepto de rendimiento académico a la certificación académica, es decir a las calificaciones.

Así, generalmente nos orientamos al concepto operativo de rendimiento que habitualmente identifican el rendimiento académico con las calificaciones, pruebas objetivas o notas, o bien complementándolos con la finalización de la carrera en plazo establecido, con retraso o con abandono de esta.

En base a estos dos grandes bloques, se podría definir dos tipos de rendimiento: el rendimiento en sentido estricto, medido a través de exámenes o el éxito en las pruebas (calificaciones); y otra, en sentido amplio, medido a través del éxito (término del curso o carrera en tiempo óptimo), el retraso o abandono de los estudios.

3.8 Factores que influyen en el rendimiento académico

Una vez definido el rendimiento académico es importante describir los factores que están estrechamente vinculados con él. En el ámbito universitario se han realizado diversos estudios enfocados en explicar el rendimiento de los estudiantes y, si bien las variables explicativas varían de acuerdo con el nivel educativo, la mayoría considera el nivel de estudios de los padres, personalidad, inteligencia, hábitos de estudio y rendimiento anterior, entre otras.

Tourón propone dos grandes factores que afectan al rendimiento académico. El primero referido a las características (personales) del estudiante: rendimientos académicos previos o pruebas de acceso, variables actitudinales (inteligencia, razonamiento), variables de personalidad, intereses profesionales, el autoconcepto personal, la motivación, etc. El segundo centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: como la calidad de los profesores, el sistema didáctico utilizado, las características de la institución, etc. ⁽²³⁾

González y su grupo colaborador, tras realizar una revisión bibliográfica, identificaron más de 100 predictores diferentes, a partir de lo cual sugirieron una clasificación de factores sobre el rendimiento académico. En primer lugar los datos biográficos personales: sexo, edad, estado civil, número de hijos. En segundo lugar los datos biográficos circunstanciales: circunstancias acerca de personas relacionadas (número de hermanos, niños en casa), acerca del hogar y su ambiente (número de habitaciones, número de libros de consulta en casa), variables familiares (nivel educativo de los padres, nivel económico), relacionadas con el centro educativo (tipo y situación del centro, infraestructura, servicios, recursos, gasto escolar, horas lectivas, número de consultas a los profesores), y de la actividad profesional o trabajo. De las posibles variables biográficas personales y circunstanciales, describieron que algunas de ellas fueron significativas estadísticamente, pero con un bajo poder explicativo sobre el rendimiento académico. ⁽²⁴⁾

Siguiendo a Montero, es posible ampliar la lista de los posibles aspectos o factores que pueden influir en el rendimiento de los estudiantes.

Factores Institucionales Los factores institucionales pueden definirse como características estructurales y funcionales que difieren en cada institución, y su grado de influencia confiere a la Universidad peculiaridades propias. Específicamente, en este caso, dentro de los factores institucionales se incluyen variables tales como los horarios de los cursos, los tamaños de los grupos, número de libros en la biblioteca del centro educativo, aspectos relacionados con la carrera que sigue el (la) estudiante y el ambiente institucional, que influyen en el rendimiento académico del estudiantado. ⁽²⁵⁾

Factores pedagógicos La función del profesor influye en gran medida en el rendimiento que obtienen sus alumnos(as). Su capacidad para comunicarse, las relaciones que establece con el alumno(a) y las actitudes que adopta hacia él, juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del (la) estudiante. ⁽²⁶⁾

Así, los planes, programas, organización, métodos, insumos, sólo se materializan, fundamentalmente, con el accionar del (la) docente o del equipo docente. Cualquier intento de aplicación de un plan está destinado al fracaso, si se programa a espaldas

de los (las) docentes, puesto que estos constituyen, después del estudiantado, uno de los elementos más importantes y cruciales de un sistema educativo.

Otros autores consideran que el rendimiento mejora en las universidades, donde los alumnos(as) consideran que los profesores son accesibles, interesados en la enseñanza y conciben a sus estudiantes integralmente como personas

En este factor se incluyen las diferentes estrategias de enseñanza utilizadas por el grupo docente, el papel del docente es vital, la metodología o estrategia de enseñanza utilizada, la capacidad de comunicación del profesor, las relaciones entre profesorado-alumnado, el interés y motivación del profesor en la enseñanza.

Factores psicosociales Los factores psicosociales consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres.

En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento, como la motivación, la ansiedad, la autoestima en contextos académicos y la percepción que el (la) estudiante tiene del “clima académico”, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora.

Se pone de manifiesto la asociación significativa entre la motivación y el rendimiento. Dos variables íntimamente ligadas a la motivación son el interés del alumnado y su nivel de aspiraciones. Esto significa que, en la medida en que un(a) alumno(a) muestra más interés por lo que realiza y sus aspiraciones se ajustan a sus posibilidades, estará más motivado(a) y esto redundará en un mejor aprovechamiento académico.

También, se deben considerar aspectos relacionados con el autoconcepto que surge de la interrelación de tres instancias: autoimagen (visión que la persona tiene de sí en un momento particular), imagen social (lo que la persona cree que los demás piensan de ella) e imagen ideal (cómo le gustaría ser). La discrepancia entre cómo es y cómo le gustaría ser, determina el grado de autoaceptación de una persona, aspecto importante, debido a que existe una relación entre el autoconcepto y el rendimiento.

La actitud intelectual es una variable de considerable peso en el rendimiento académico. La evidencia aportada por varias investigaciones, corrobora la tesis aceptada mayoritariamente por estudiosos en el tema, en el sentido de que existe una asociación significativa y moderada entre actitudes y rendimiento. ⁽²⁷⁾

Factores sociodemográficos Estos consideran las principales variables clasificatorias, para el estudio de comportamientos diferenciales en diversos temas de investigación social.

El motivo principal para considerar la variable sexo, es que proporciona información relevante para diversos análisis demográficos, sociales y económicos. Además, históricamente existía la creencia de que los hombres superaban a las mujeres en inteligencia y que el rendimiento académico de estas era inferior, al no tener las mismas capacidades que les permitieran acceder a estudios superiores. Sin embargo, en la actualidad, algunas investigaciones manifiestan que las posibles diferencias en el rendimiento de hombres y mujeres se deben a otros elementos tales como las distintas pautas de socialización y el refuerzo de actitudes diferenciales por sexo.

Otras variables fueron consideradas debido a que muchos autores han investigado la influencia que ejerce el medio socioeconómico y sociocultural en el futuro académico y profesional de la población estudiantil.

De acuerdo con Bandura, los padres y madres con una elevada posición socioeconómica pueden funcionar como efectivos modelos de aprendizaje social para sus hijos, en lo que respecta a conductas académicas relevantes; además, se sienten más preparados para ayudar a sus hijos que quienes tienen una posición socioeconómica menos favorecida. ⁽²⁸⁾

3.9 Medición del rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico tiene un carácter complejo y multidimensional, estando muy asociado al resultado del aprendizaje. Habitualmente los indicadores para determinar el rendimiento académico han sido las calificaciones obtenidas por los estudiantes en determinadas pruebas objetivas.²⁴ Este criterio puede tener sesgos debido a que los distintos profesores, asignaturas, titulaciones, escuelas e

incluso las instituciones universitarias tienen criterios muy distintos en la calificación y evaluación de su alumnado.

En términos generales la aplicación del instrumento para medir el rendimiento académico se toma como referencia en el estudio las notas parciales de cada ciclo de cada estudiante, las unidades valorativas que se obtenga en cada módulo, el record de notas que estos hayan acumulado en el transcurso de su carrera y el coeficiente de unidades de mérito (CUM), estas son algunas de las variables que el estudio quiere obtener por acción directa mediante el instrumento.

El hecho de utilizar únicamente las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas, cursos o de todos los estudios, es de difícil aplicación en el ámbito universitario ya que pueden darse situaciones de mucha diversidad de casos que rodean a los estudiantes. El único curso “comparable” podría ser el primero de una misma titulación, ya que todos los estudiantes a tiempo completo suelen acceder con las mismas asignaturas y créditos matriculados. También resulta difícil comparar calificaciones entre distintas titulaciones o estudios, ya que tradicionalmente hay titulaciones con notas medias muy altas y otras, como las ingenierías, con notas más bajas.

Bruinsma utiliza como indicador del rendimiento académico un nivel de logro medido en términos del número total de créditos aprobados en dos periodos de tiempo (al término del primer y segundo curso académico).⁽²⁹⁾

Soareset colaboradores, resumen el rendimiento académico como una puntuación obtenida a partir de la nota media de las asignaturas al final del primer año, ponderada por la relación obtenida de dividir el número de asignaturas cursadas con éxito entre el número total de asignaturas matriculadas (tasa de eficacia), haciendo una transformación a puntuaciones Z ya que se comparaban estudiantes de otras titulaciones.⁽³⁰⁾

Rodríguez-Ayán, utiliza dos tipos de indicadores del rendimiento académico, el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, y un indicador del progreso en la carrera obtenido mediante la división de los créditos acumulados por el

estudiante desde su ingreso y el número de créditos teóricos que debió acumular en un período de tiempo determinado de los estudios. ⁽³¹⁾

4. SISTEMA DE HIPOTESIS

4.1 Hipótesis de trabajo

Hi: Existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia

4.2 Hipótesis nula

Ho: No existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia

4.3 Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Motivación al logro	Motivación a conducir los esfuerzos y acciones, de manera persistente en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia.	Zona de procedencia	Grado de relación existente con la motivación al logro y rendimiento académico de los estudiantes que provienen de la zona rural o urbana.
		Género	Grado de relación con la motivación al logro y rendimiento académico que se consideran como apropiadas para hombres y mujeres.
		Módulo	Grado de relación existente entre motivación al logro y rendimiento académico entre los diferentes módulos de Anestesiología e Inhaloterapia.
Rendimiento académico.	Se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en el CUM actual de cada estudiante.		

5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

5.1 Tipo de investigación

La investigación realizada en la Universidad de El Salvador, FMO, es de tipo: Prospectiva: porque la información se obtuvo en el momento preciso en que se suministró el cuestionario. Correlacional: porque se pretende encontrar la motivación al logro de los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia y como esta influye en su rendimiento académico. De campo: porque los datos obtenidos fueron proporcionados directamente por los sujetos investigados.

5.2 Población

En la realización del estudio, la población estuvo conformada por todos los estudiantes que cursan la carrera de Anestesiología e Inhaloterapia activos, que cumplen con los siguientes criterios.

5.3 Criterios de inclusión

Alumnos activos de Anestesiología e Inhaloterapia en la disposición de cooperar en el estudio.

5.4 Criterios de exclusión

Alumnos pertenecientes al módulo 1.

Alumnos que no dan autorización en el consentimiento informado.

5.5 Técnicas e instrumento de recolección de datos

5.5.1 Técnica de recolección de datos

Entre las técnicas que se utilizaron son: documentales, que tiene como fuente informativa los libros y datos de internet, con los cuales se estructuró el marco teórico.

Técnica de campo: La técnica que permitió la recolección de información del objeto de estudio fue la encuesta, esta se presentó a los estudiantes con el fin de conocer su motivación al logro.

5.5.2 Instrumento de recolección de datos.

El instrumento que permitió la recolección de datos en el estudio es el cuestionario, se presentaron dos de forma impresa a los estudiantes, destinado a obtener respuestas por parte de estos, para así indagar y conocer el problema de estudio.

Escala de Motivación al Logro (ML-1):

La escala señala que el punteo global refleja como indicador de motivación al logro la búsqueda de éxito. El autor corresponde al Dr. Pedro Morales Vallejo, la escala consta de 16 ítems, el punteo global refleja como indicador de motivación al logro la búsqueda de éxito, que mide en general planificación, trabajo constante y objetivos a largo plazo,

Escala Atribucional de Motivación al logro (EAML-M):

La EAML-M está conformada por 30 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos. Las puntuaciones más altas en cada ítem corresponden al sentido de la motivación más favorable por lograr el éxito académico. El puntaje total en cada dimensión reflejará el nivel de motivación de logro correspondiente a cada caso, así como el puntaje total del test reflejará el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura. Dado que el puntaje máximo de cada ítem es 6 y el mínimo 1, el puntaje máximo por sujeto es de 180 y el mínimo de 30.

5.6 Procedimiento

El procedimiento en la realización de investigación se llevó a cabo en tres momentos:

Primera etapa: planificación.

Se realizó la selección del tema, la aprobación de este, luego se procedió a recopilar toda información bibliográfica necesaria con el propósito de elaborar el protocolo de la investigación.

Segunda etapa: Ejecución.

Comprendió la ejecución de la investigación, donde se realizó la recopilación de datos y se desarrolló con el suministro del instrumento, el cual consta de un cuestionario, que fue presentado a los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, de forma impresa, con sus respectivas interrogantes e indicaciones de cómo llenarlo.

El grupo de trabajo se presentó con los estudiantes en sus respectivas aulas, abordándolos en conjunto, de esta manera incluir a toda la población, se realizó en los momentos donde no tenían alguna actividad programada.

Se les explicó el objetivo de la investigación y del cuestionario; se les solicitó llenar el consentimiento informado. El cuestionario se les proporcionó en sus aulas, se brindaron indicaciones verbales para aclarar el llenado, se dispuso a la consulta por parte de los alumnos si estos tuvieran dudas de cualquier circunstancia respecto al cuestionario y se dispuso de 15 minutos para su llenado.

Tercera etapa: Análisis de resultados

Por último, se obtuvieron datos específicos que luego mediante el uso del programa SPSS (versión 15.0) se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad de los resultados, para que luego fueran tabulados, analizados e interpretados para describir La Motivación al Logro y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, para así elaborar las respectivas conclusiones y recomendaciones sugeridas en la investigación.

5.7 Riesgos y beneficios

Riesgos

Entre los riesgos que se pudieran presentar durante la investigación son:

Que los estudiantes no estuvieran dispuestos a participar en la investigación, temor de los estudiantes a la divulgación de la identidad por parte del grupo investigador, omisión a responder alguna pregunta por parte de los estudiantes, no firmar el consentimiento informado.

No existe algún riesgo que dañe la integridad física de los estudiantes al participar en el proceso de investigación.

Beneficios

Entre los beneficios que se pueden obtener se encuentran:

Brindar un aporte a la sección de Licenciatura en Anestesiología e Inhaloterapia, en la que los estudiantes y docentes, puedan definir acciones de intervención anticipadas ante el reconocimiento de las principales características de motivación al logro que pueden influir de manera negativa en el rendimiento académico.

5.8 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la presente investigación se tomaron en cuenta aspectos éticos que ponen a criterio el profesionalismo de los involucrados en el estudio con el fin de recolectar información. Los principios éticos que se garantizaron son: **Justicia:** Se tomaron en cuenta toda la muestra sin ningún tipo de discriminación con respeto a cada uno de ellos. **Beneficencia:** Al final de la investigación, se dieron los resultados generales a los estudiantes que colaboraron en la realización de la investigación. **Autonomía:** No se obligó a ningún estudiante a ser parte de la población de estudio, por lo tanto, los participantes han colaborado de forma voluntaria. **Confidencialidad:** El grupo investigador se comprometió a no revelar las identidades de los participantes, preservar la confidencialidad y privacidad, se les informo que podían abandonar la prueba en cualquier momento de esta, sin ejercer ningún tipo de presión para complementarla. **No maleficencia:** Porque no se realizó ningún procedimiento que pudo causar daño físico ni mental a los participantes.

6. ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos para esta investigación, cuyo objetivo fue determinar la relación Motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador, año 2018.

La población por criterios de inclusión estuvo conformada por un total de 88 estudiantes de toda la carrera. Se utilizaron las Escalas de Motivación al Logro (ML-1) y la Escala de Motivación al Logro Modificada (EAML-M). El primero está conformado por 16 preguntas en forma de Escala de Likert, con 4 opciones de respuesta cada una.

La segunda escala, es una adaptación de la Escala Atribucional de Motivación al Logro, desarrollada originalmente por Manassero y Vásquez en 1998 en la Universidad de las Islas de Baleares, España. Fue adaptada por Morales y Gómez en 2009, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es un instrumento que permite medir la motivación al logro académico en estudiantes universitarios, inspirada en el modelo teórico de Weiner, en base a las atribuciones causales del desempeño académico. En efecto, explora las dimensiones: a) interés y esfuerzo (8 ítems), b) interacción con profesor (5 ítems), c) tarea y capacidad (6 ítems), d) examen (4 ítems) y e) interacción colaborativa con pares (7 ítems). La EAML-M está conformado por un total de 30 preguntas, en una escala tipo Likert del 1 a 6 puntos. El puntaje total en cada dimensión o factor representará la atribución que predomina en cada sujeto en relación al éxito y fracaso académico. En ese sentido, siendo el puntaje máximo 6 y el mínimo 1, el puntaje máximo por individuo es 180 y el mínimo es 30.

Las variables analizadas para propósitos socio-demográficos fueron: edad, género, zona de procedencia y CUM. Estas características sociodemográficas se correlacionan al módulo que cursan los estudiantes, por lo tanto, permiten cumplir con los objetivos propuestos en el presente estudio. Con respecto a la variable cuantitativa de edad se utilizó la media aritmética (M) y la desviación estándar (Ds) mientras que para las variables cualitativas de: género, zona de procedencia, los resultados se expresan en función de frecuencias (f) y la representación porcentual (%)

6.1 ANALISIS SOCIO-DEMOGRAFICOS

Tabla 1. Edad en años de los estudiantes VS Módulo perteneciente

EDAD DE LOS ESTUDIANTES EN AÑOS	MÓDULO PERTENECIENTE				Total
	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	
	III	V	VII	IX	
17-18	7	0	0	0	7
19-20	18	6	3	0	27
21-22	6	9	3	5	23
23-24	3	3	7	9	22
Mayor a 24 años	1	1	4	3	9
Total	35	19	17	17	88

Fuente: Elaboración Propia

En cuestión sobre la edad , se puede observar que el módulo III es el que tiene estudiantes de todas las edades, en lo que respecta al módulo V, la mayoría de participantes se encuentran en las edades de 21-22 años, en el caso del módulo VII, la mayoría oscila entre 23-24 años, y por último, el módulo IX, es el único modulo que no llena las 2 primeras categorías de edades, sus estudiantes más jóvenes rondan entre 21-22 años, lo que indica de forma general, que la edad de los estudiantes va de acuerdo al módulo que estos cursan. A continuación, se amplía la información con la siguiente tabla:

Tabla 2. Tabla estadística de las edades de los estudiantes.

N	Valido	88
	Perdidos	0
Media	21.75	
Desviación estándar	3.943	
Mínimo	18	
Máximo	52	

Fuente: Elaboración Propia

En lo referente a la edad, los estudiantes de la presente investigación mostraron una edad mínima de 18 años y una edad máxima de 52 años, una media aritmética de $M= 21.75$ años, una desviación estándar de $Ds= 3.94$, lo que revela que la población está constituida en su mayoría por adultos jóvenes.

Tabla3. Tabla estadística sobre el Rendimiento Académico

CUM	Frecuencia	Porcentaje
6.00-6.99	33	37.5
7.00-7.99	37	42.0
8.00-8.99	18	20.5
Total	88	100.0

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al análisis del rendimiento académico, se puede observar que la mayoría de los participantes (42%) se encuentra en el nivel medio de CUM, seguido de un (37.5%) que se posicionan en el nivel bajo y apenas (20.5%) en el nivel alto.

Tabla 4. Zona de procedencia vs CUM

ZONA PROCEDENCIA	CUM DE LOS ESTUDIANTES			Total	Porcentaje
	6-6.99	7.00-7.99	8.00-8.99		
URBANO	23	30	15	68	77.3%
RURAL	10	7	3	20	22.7%
Total	33	37	18	88	100%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la zona de procedencia de los estudiantes, tenemos que el 77.3% corresponde a la zona urbana mientras que el 22.7% es de la zona rural. Dados los resultados se conoce que existe un mayor porcentaje de estudiantes que residen en la zona urbana con respecto a la zona rural; notándose también que con respecto a los de la zona urbana hay un número mayor de estudiantes entre CUM de 7-7.99, mientras que los que pertenecen a la zona rural el mayor número de estudiantes poseen un CUM entre 6-6.99. Similar a un estudio realizado en Colombia que aborda el tema de las diferencias rural-urbano en el desempeño estudiantil (WoBmann, 2010) se encuentra que los estudiantes de poblaciones con más de tres mil habitantes superan en los resultados obtenidos por los estudiantes de zonas rurales.

Tabla 5. Género de los estudiantes vs Módulo perteneciente

GENERO DE LOS ESTUDIANTES	MODULO PERTENECIENTE				Total	Porcentaje %
	MÓDULO III	MÓDULO V	MÓDULO VII	MÓDULO IX		
Masculino	10	6	9	6	31	35.2
Femenino	25	13	8	10	57	64.8
Total	35	19	17	17	88	100

En el caso de distribución por género, se encontró que el 64.8% corresponde al género femenino y el 35.2% al género masculino, dichos resultado revelan una marcada predominancia del sexo femenino, siendo el módulo 3 quien posee el mayor porcentaje de estudiantes femenino.

Tabla 6. Género vs CUM

GÉNERO	CUM DE LOS ESTUDIANTES			Total
	6.00-6.99	7.00-7.99	8.00-8.99	
Masculino	12	15	4	31
Femenino	21	22	14	57
Total	33	37	18	88

Fuente: Elaboración Propia

Reflejado en dichos resultados conocemos que el CUM en relación al género tanto en masculino como femenino el mayor número de estudiantes se concentran entre un CUM de 7-7.99. Actualmente en algunas instituciones se han efectuado diversos estudios sobre las diferencias en los procesos intelectuales entre el hombre y la mujer, los que incluyen el rendimiento académico (Echavarrí y col., 2007). Estos estudios demuestran un rendimiento superior en mujeres, los cuales podrían explicarse fundamentalmente por dos factores: la naturaleza de las evaluaciones que requieren un uso importante del léxico, y por las características cognitivas o de personalidad, tales como la autoeficacia percibida, la motivación hacia el estudio y las habilidades sociales, entre otros aspectos, que favorecerían a las mujeres (Del Prette y col.(1999), Hackett y Betz, (1989); Olaz (2003) y Schunk (1984).

6.2 ANALISIS DE CATEGORIAS DE LAS ESCALAS ML-1 Y EAML-M EN LOS PARTICIPANTES

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados, cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación

Como criterio general, George y Mallery sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable. ⁽³²⁾

El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0.90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación. Varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por lo tanto, los ítems redundantes deben eliminarse. Usualmente, se prefieren valores de alfa entre 0.80 y 0.90; sin embargo, cuando no se cuenta con un mejor instrumento se pueden aceptar valores inferiores de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esa limitación.

La correlación lineal entre el ítem y la puntuación total, cuyos coeficientes ítem-total arrojan valores menores a 0.35 deben ser desechados o reformulados ya que las correlaciones a partir de 0.35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1%. Una baja correlación entre el ítem y la puntuación total puede deberse a diversas causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el ítem no sirve para medir lo que se desea medir.

Para verificar la fiabilidad de los instrumentos, se aplicó la prueba de consistencia interna de Alfa de Cronbach, los cuales dieron los siguientes resultados:

Tabla 7. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M.

CONSISTENCIA INTERNA	ESCALAS	
	ML-1	EAM-L
Alfa de Cronbach	0.78	0.88
Valor Mínimo	0.75	0.88
Valor Máximo	0.80	0.89

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar la prueba de Cronbach para ambas escalas se muestran los siguientes resultados: para la escala ML-1 (0.78), el valor es aceptable y para la escala EAML-M (0.88), el resultado es bueno. Por lo tanto, se afirma la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento que está respaldada con la teoría de motivacional de atribución causal de Weiner.

Tabla 8. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo III

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
ML-1	0.79	16
EAML-M	0.89	30

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados mostrados para ambas escalas en relación al módulo III resultan ser aceptable para la escala ML-1 (0.79) y bueno para la EAML-M (0.89) donde se afirma la fiabilidad de la consistencia interna en ambas escalas.

Tabla 9. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo V.

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
ML-1	0.71	16
EAML-M	0.85	30

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados mostrados en la tabla anterior que corresponden a ambas escalas en relación al módulo V resulta ser aceptables para la escala ML-1 (0.71) y bueno para la EAML-M (0.85) y por ello se confirma la fiabilidad de la consistencia interna.

Tabla 10. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo VII.

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
ML-1	0.76	16
EAML-M	0.90	30

Fuente: Elaboración propia.

Realizando la prueba de Cronbach para ambas escalas en relación al módulo VII se afirma la fiabilidad de la consistencia interna con los siguientes resultados: valor aceptable para la escala ML-1 (0.76) y un resultado excelente para la EAML-M (0.90).

Tabla 11. Consistencia de alfa de Cronbach para elementos de las escalas ML-1 y EAML-M en relación al Módulo IX.

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
ML-1	0.38	16
EAML-M	0.86	30

Fuente: Elaboración propia.

Realizando la prueba de Cronbach para ambas escalas en relación al módulo IX se afirma la fiabilidad de la consistencia interna con un valor bueno para la escala EAML-M (0.86) pero un resultado inaceptable para la escala ML-1 (0.38) y por lo tanto no se confirma la fiabilidad.

Tabla 12. Puntajes Totales Rendimiento y motivación.

	N	Media	Desv. típ.	Rango
EAML-M	88	129.04	20.68	94.00
ML-1	71	32.58	7.06	35
CUM	88	7.30	.66	3.00

Fuente: Elaboración propia.

Se obtiene que la motivación según la escala EAML-M da una media de $M=129.04$, ML-1 $M=32.58$ y CUM $M=7.30$, por lo tanto, notamos que el rendimiento como la motivación en la escala ML-1 se encuentra en el nivel medio, según la escala EAML-M se encuentra en un nivel alto, y los coeficientes de variaciones son buenos en concentración en los tres casos.

A continuación, se presenta un análisis de la escala ML-1, se realiza en función de los puntajes los niveles de motivación al logro en los participantes evaluados. Para lo cual la escala se clasifica en: Nivel Alto: Puntuaciones entre 49-64, Nivel Medio: Puntuaciones entre 33-48 y Nivel Bajo: Puntuaciones entre 16-32.

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

Tabla 13. Análisis de categorías de la escala ML-1

Motivación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	36	50.7%
Medio	34	47.9%
Alto	1	1.4%
Total	71	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

En la distribución de la escala ML-1 se puede apreciar que el 50.7% de los participantes mostraron puntuaciones que los ubica dentro de la categoría considerada como nivel bajo de motivación al logro, mientras que el 47.9% revelo que sus puntuaciones los ubican en la categoría en el nivel medio, existiendo poca diferencia entre estas dos anteriores, por otro lado, solo un participante que representa el 1.4% se sitúa en la categoría de nivel alto de motivación al logro.

Tabla 14. Análisis de Nivel de Motivación de la escala ML-1 VS Rendimiento Académico

Motivación	CUM			Total
	6-6.99	7.00-7.99	8.00-8.99	
Bajo	12	15	9	36
Medio	9	16	9	34
Alto	0	1	0	1
Total	21	32	18	71

Fuente: Elaboración Propia

En la distribución de las categorías de la escala ML-1 comparadas con el CUM obtenido por los participantes, se obtiene que los estudiantes que tienen un rendimiento académico entre 8.00-8.99 están divididos entre las categorías baja y medio de

motivación al logro con una frecuencia de $f=9$ para cada una, los que se sitúan en la categoría 7.00-7.99 resultan ser los que en su mayoría poseen un nivel medio de motivación, y los que representan un puntaje de 6-6.99 coinciden con un nivel bajo de motivación.

Análisis descriptivo de los resultados de la escala EAML-L

A fin de describir cada una de las puntuaciones resultantes de la escala EAML-M utilizada, se ha realizado un análisis descriptivo de sus factores: interés y esfuerzo (8 ítems) con un punto de corte de 24 puntos, interacción con profesor (5 ítems) con un punto de corte de 15, tarea y capacidad (6 ítems) con un punto de corte de 18, examen (4 ítems) con un punto de corte de 12 e interacción colaborativa con pares (7 ítems) con un punto de corte de 21; a través del valor mínimo (*Min*), el máximo (*Máx*), la media aritmética (*M*) y desviación típica (*Ds*).

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del EAML – M de los participantes

Factores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interés y esfuerzo	88	20.00	48.00	38.2500	6.06715
Interacción con Profesor	88	5.00	30.00	21.1591	6.16234
Tarea/Capacidad	88	13.00	36.00	26.4432	4.40965
Examen	88	4.00	24.00	14.7727	4.47143
Interacción con pares	88	8.00	42.00	28.4205	7.68447
N válido (según lista)	88				

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al análisis descriptivo, en el factor interés y esfuerzo se muestra un valor mínimo de $Min=20.00$, un máximo de $Max=48.00$, con una media de $M=38.25$, la desviación típica de $Ds=6.06715$. En referencia con la Interacción con el profesor se encontró con un valor mínimo de $Min=5.00$, un máximo de $Max=30.00$, una media de $M=21.15$, la desviación típica de $Ds=6.16$. Con respecto al factor tarea/capacidad, se encontró un valor mínimo de $Min=13.00$, un máximo de $Max=36.00$, con una media de

$M=26.44$, la desviación típica de $Ds=4.47$. En el factor examen se muestra un valor mínimo de $Min=4.00$, un máximo de $Max=24.00$, con una media de $M=14.77$, la desviación típica de $Ds=4.47$. Frente al factor interacción con pares se encontró un valor mínimo de $Min=8.00$, un máximo de $Max=42.00$, con una media de $M=28.42$, la desviación típica de $Ds=7.68$.

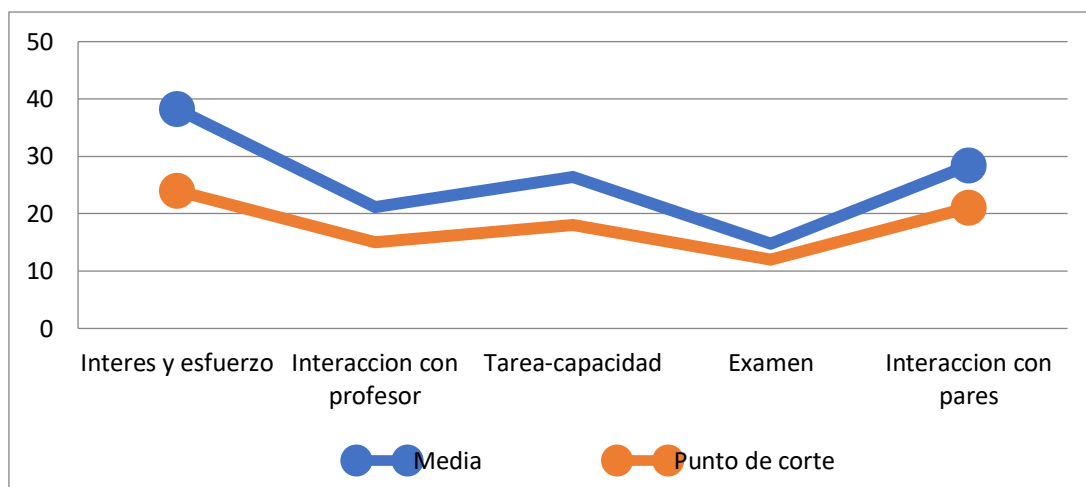


Figura 1. Representación gráfica de las medias obtenidas de los factores de los componentes internos del EAML-M con los puntos de corte.

A partir de la representación gráfica se puede observar que los valores de los factores del EAML – M se encuentran ligeramente por encima del punto de corte, evidenciando mayor presencia del indicador Interés y esfuerzo ($M= 38.25$) sobre las dimensiones: Interacción con profesor, tarea/capacidad, examen e interacción con pares.

La atribución causal con mayor incidencia entre los participantes corresponde al indicador, Interés y Esfuerzo, lo que refleja que los estudiantes consideran que su desempeño académico está determinado por la voluntad, interés y exigencia autoimpuesta. En segunda instancia, se observa el indicador Tarea/Capacidad es decir, que este tipo de estudiantes establecen que el éxito o fracaso académico depende de la capacidad, confianza percibida de sí mismo y la persistencia en la tarea. El factor interacción con pares, es el tercero en incidencia, regularmente pertenece a estudiantes que adjudican su desempeño a la interacción con sus compañeros. El

cuarto factor es Interacción con profesor, y son estudiantes que establecen que su desempeño está condicionado a la capacidad pedagógica percibida en el docente. Por último, en menor proporción encontramos el factor Examen, donde las causas se manifiestan en base a la percepción de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura. Sin embargo, el factor examen se encuentra acorde a la media, lo que determina que los estudiantes escasamente adjudican su éxito a la influencia de la nota obtenida.

6.3 TÉCNICAS UTILIZADAS PARA COMPROBAR HIPOTESIS

Correlación: se aplicó la técnica de coeficiente de correlaciones de Rho de Spearman, la cual se mide mediante la siguiente escala:

Correlación negativa perfecta: -1

Correlación negativa fuerte moderada débil: -0,5

Ninguna correlación: 0

Correlación positiva moderada Fuerte: +0,5

Correlación positiva perfecta: + 1

Significancia: Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se acepta H_1 y se rechaza H_0 .

Zona de rechazo: para todo valor de probabilidad mayor que 0.05, se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

A continuación, se presentan la tabla de correlaciones de Rho de Spearman correspondientes de ML-1, lo cual las hipótesis son:

H_1 : Existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia

H_0 : No existe relación significativa entre motivación al logro y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia

Tabla 16. Matriz de correlación Rendimiento VS Motivación ML1.

			Motivación ML1	CUM
Rho deSpeaman	Motivación ML1	Coeficiente de correlación	1.000	0.02
		Sig. (bilateral)	.	0.86
		N	71	71
	CUM	Coeficiente de correlación	0.02	1.000
		Sig. (bilateral)	0.86	.
		N	71	71

Fuente: elaboración propia

Decisión: como el valor de r equivale a una probabilidad menor que 0.05 y el valor p es mayor a 0.05, se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Interpretación: ($r = 0.02$, $p > 0.05$), por lo tanto se acepta la hipótesis nula (H_0), y se rechaza la hipótesis de investigación (H_1) y existe una relación nula entre las variables motivación de logro y rendimiento académico por los valores obtenidos y mostrados.

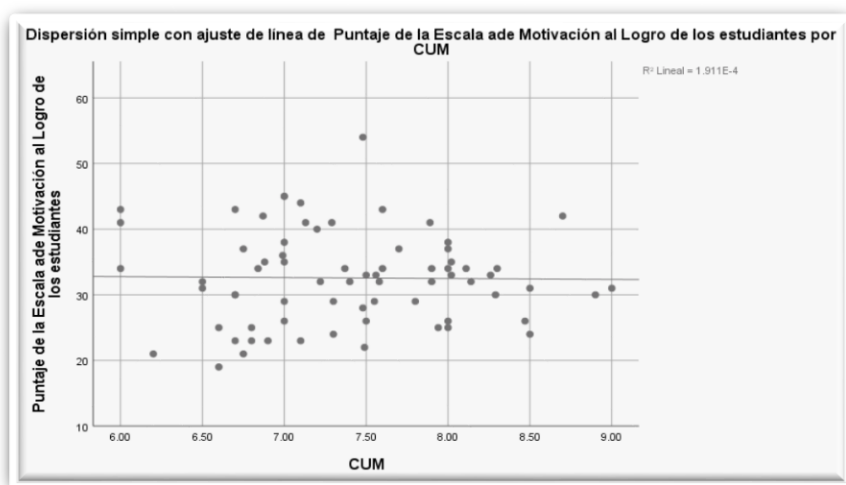


Figura 2. Diagrama de dispersión Rendimiento VS Motivación ML-1.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 17. Pruebas Chi-cuadrado Rendimiento VS Motivación ML-1

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.642 ^a	4	0.80
Razón de verosimilitud	2.016	4	0.73
Asociación lineal por lineal	0.211	1	0.646
N de casos válidos	71		

Fuente: Elaboración propia.

Por la prueba de hipótesis realizada, se puede concluir que no se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de significación es 0.80 y no es menor del 5%, por lo que podemos afirmar que no existe asociación entre la variable motivación de logro y el rendimiento académico de estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia de la Universidad de El Salvador.

Para verificar la diferencia que existe entre motivación al logro y rendimiento académico en cada módulo, zona de procedencia y género de los estudiantes se presentan las siguientes tablas:

Tabla 18. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada módulo. Rendimiento VS ML-1

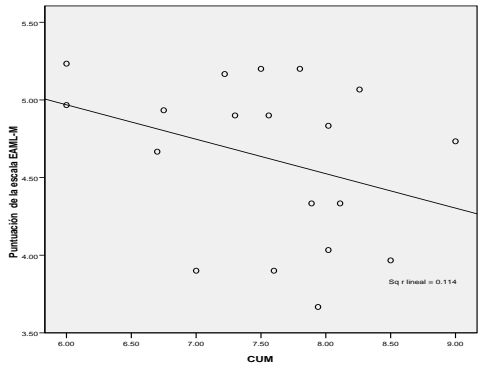
			Puntaje ML-1	CUM
MODULO III	Puntaje ML-1	Coefficiente de correlación	1.000	-0.13
		Sig. (bilateral)	.	0.45
	CUM	Coefficiente de correlación	-0.13	1.000
		Sig. (bilateral)	0.45	.
			Puntaje ML-1	CUM
MODULO V	Puntaje ML-1	Coefficiente de correlación	1.000	-0.24
		Sig. (bilateral)	.	0.32
	CUM	Coefficiente de correlación	-0.24	1.000
		Sig. (bilateral)	0.32	.
			Puntaje ML-1	CUM
MODULO VII	Puntaje ML-1	Coefficiente de correlación	1.000	0.48
		Sig. (bilateral)	.	0.04
	CUM	Coefficiente de correlación	0.48	1.000
		Sig. (bilateral)	0.04	.

Fuente: Elaboración propia

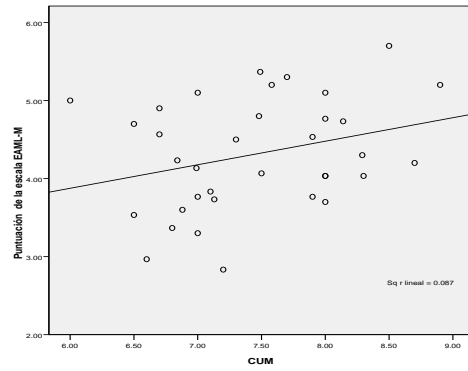
Decisión: Como r representa a una probabilidad mayor que 0.05 y el valor p es menor que 0.05, para el módulo VII se acepta H_1 , se rechaza H_0 ; Para los demás módulos, el valor de r es mayor a 0.05 y p es mayor a 0.05, por lo tanto se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Interpretación: Para verificar la diferencia que existe entre motivación al logro y rendimiento académico en cada módulo, se aplica la prueba de correlación de Spearman, se excluye al módulo IX por el resultado obtenido en la prueba de Cronbach, ya que esos datos resultan poco fiables; utilizando la escala ML-1, el valor

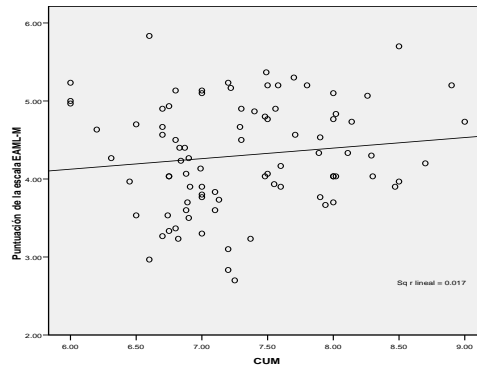
más alto de correlación corresponde al módulo VII ($r=0.48$, $p>0.05$), diferenciándose por poco de obtener una correlación positiva fuerte ($+0.5$), Por los valores obtenidos en la tabla anterior, se observa que existe una relación nula para las variables en estudio. A continuación, presentamos un diagrama de dispersión de los datos de ambas variables:



Modulo III



Modulo V



Módulo VII

Figura 3: Diagrama de dispersión de la escala MI-1 VS Rendimiento Académico correspondiente a cada módulo

Tabla 19. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada zona de procedencia. Rendimiento vs ML-1

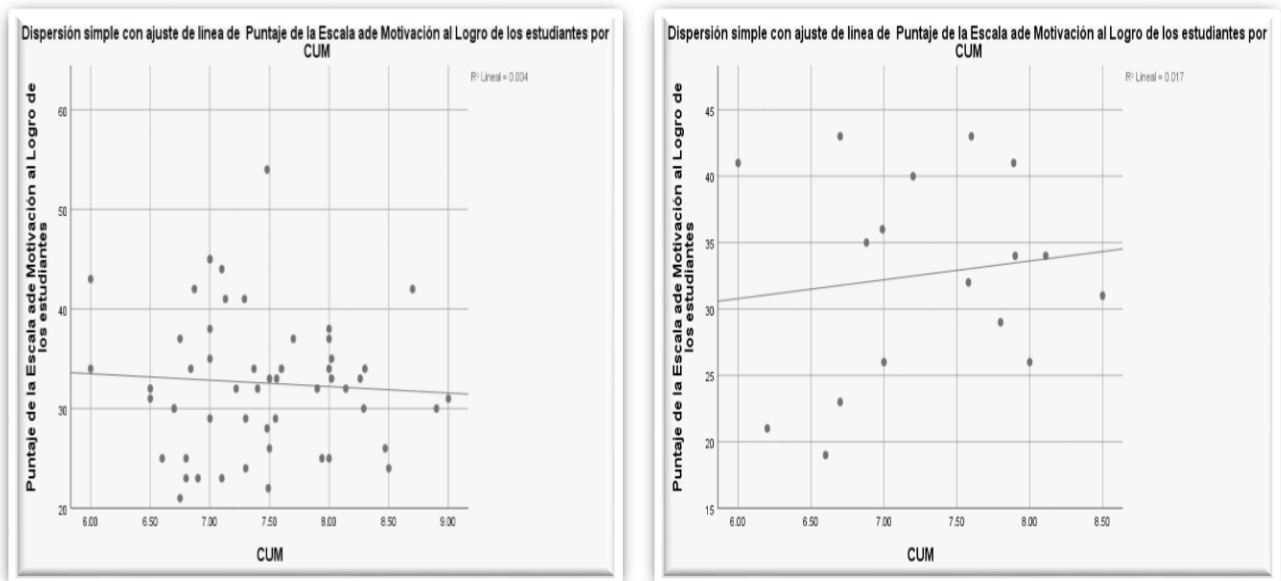
			Puntaje ML-1	CUM
Zona Urbana		Coeficiente de correlación	1.000	-0.01
	Puntaje ML-1	Sig. (bilateral)		0.94
		N	54	54
		Coeficiente de Correlación	0.01	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.94	
		N	54	54
Zona Rural			Puntaje ML-1	CUM
	Puntaje ML-1	Coeficiente de correlación	1.000	0.07
		Sig. (bilateral)		0.78
		N	17	17
		Coeficiente de correlación	0.07	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.78	
	N	17	17	

Fuente: Elaboración propia.

Decisión: En la tabla anterior utilizando la escala de motivación de logro ML-1 se compara en relación a la zona de procedencia de los estudiantes y se obtienen los

siguientes resultados: ($r = -0.01$, $p > 0.05$) para la zona urbana y ($r = 0.07$, $p > 0.05$) para la zona rural.

Interpretación: por los valores obtenidos se acepta la hipótesis nula (H_0) ya que existe una relación nula entre las variables motivación de logro y rendimiento académico. Posteriormente, se muestra un análisis exploratorio de la dispersión de los datos de ambas variables mediante el siguiente gráfico:



Zona Urbana

Zona Rural

Figura 4. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala ML-1 vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes de zona Urbana y zona Rural.

Fuente: Elaboración Propia

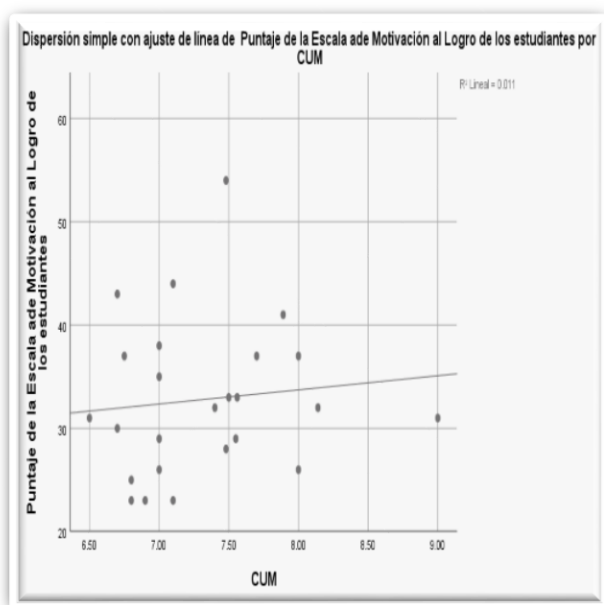
Tabla 20. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente al género de los estudiantes. Rendimiento vs ML-1

		Puntaje ML-1	CUM
Género Masculino	Coeficiente de correlación	1.000	0.16
	Puntaje ML-1	Sig. (bilateral)	0.43
	N	25	25
	Coeficiente de Correlación	0.16	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.43
	N	25	25
Género Femenino		Puntaje ML-1	CUM
	Coeficiente de correlación	1.000	-0.05
	Puntaje ML-1	Sig. (bilateral)	0.70
	N	46	46
	Coeficiente de correlación	-0.05	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.70
	N	46	46

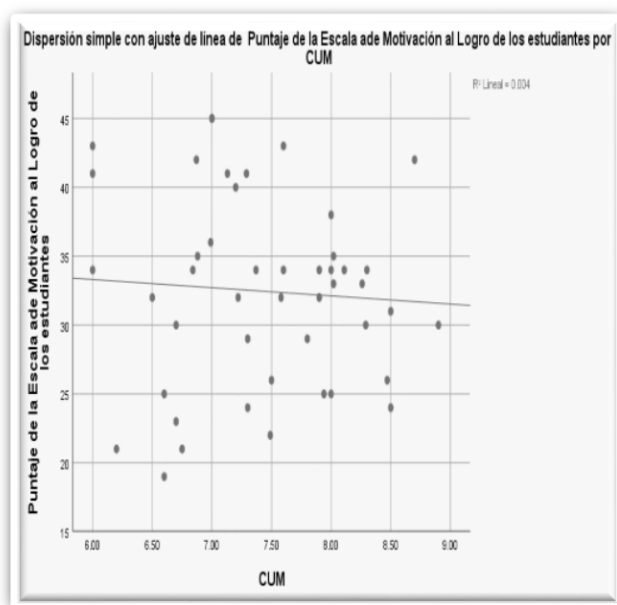
Fuente: Elaboración propia

Decisión: Para ambos géneros, el valor r es mayor a 0.05 y el valor p es mayor a 0.05, por lo cual se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Interpretación: Podemos afirmar que a partir de la prueba de correlación de Spearman, utilizando la escala ML-1 y comparando el género de los estudiantes existe una relación nula entre las variables motivación de logro y rendimiento académico por los valores obtenidos y mostrados en la tabla anterior, por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0). A continuación, se muestra un análisis exploratorio de la dispersión de los datos de ambas variables mediante el siguiente diagrama:



Género Masculino



Género Femenino

Figura 5. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala ML-1 vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes de género masculino y femenino.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación, se presentan la tabla de correlaciones de Rho de Spearman correspondientes de EAML-M.

Tabla 21. Matriz de correlación Rendimiento VS Motivación EAML-M.

			Motivación EAMLL	CUM
Rho de Spearman	Motivación EAMLL	Coeficiente de correlación	1.000	0.13
		Sig. (bilateral)	.	0.22
		N	88	88
	CUM	Coeficiente de correlación	0.13	1.000
		Sig. (bilateral)	0.22	.
		N	88	88

Fuente: Elaboración Propia

Decisión: como el valor de r equivale a una probabilidad mayor que 0.05 y el valor p es mayor a 0.05, se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Interpretación: ($r= 0.13$, $p>0.05$), por lo tanto se acepta la hipótesis nula, y se rechaza la hipótesis de investigación y por lo tanto no existe una relación entre las variables motivación al logro y rendimiento académico por los valores obtenidos y mostrados

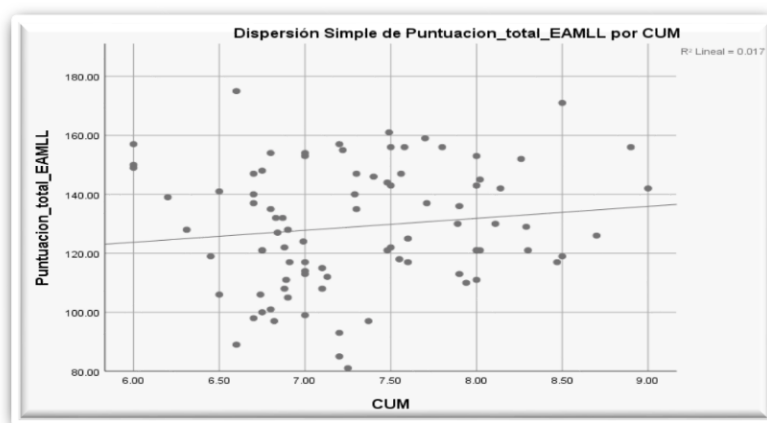


Figura 6. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala EAML-L vs Rendimiento académico. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 22. Pruebas Chi Cuadrado Rendimiento Académico VS Motivación EAML-M

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de			
Pearson	3007.505 ^a	2915	0.11
Razón de verosimilitud	570.993	2915	1.000
Asociación lineal por			
lineal	1.486	1	0.22
N de casos validos	88		

Fuente: Elaboración Propia

Por la prueba de hipótesis realizada, se puede concluir que no se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de significación es 0.11 y no es menor del 5%, por lo que podemos afirmar que no existe asociación entre la variable motivación al logro y el rendimiento académico de estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia de la Universidad de El Salvador.

Para verificar la diferencia que existe entre motivación al logro y rendimiento académico en cada módulo, zona de procedencia y género de los estudiantes se presenta la siguiente tabla:

Tabla 23. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada Módulo. Rendimiento VS EAML-M

MÓDULO III			CUM	Puntaje EAM-L
CUM	Coeficiente de correlación	de	1.000	0.28
	Sig. (bilateral)	.		0.10
Puntaje EAM-L	Coeficiente de correlación	de	0.28	1.000
	Sig. (bilateral)		0.10	.
MÓDULO V			CUM	Puntaje EAM-L
CUM	Coeficiente de correlación	de	1.000	-0.37
	Sig. (bilateral)	.		0.11
Puntaje EAM-L	Coeficiente de correlación	de	-0.37	1.000
	Sig. (bilateral)		0.11	.
MÓDULO VII			CUM	Puntaje EAM-L
CUM	Coeficiente de correlación	de	1.000	0.13
	Sig. (bilateral)	.		0.21
Puntaje EAM-L	Coeficiente de correlación	de	0.13	1.000
	Sig. (bilateral)		0.21	.
MÓDULO IX			CUM	Puntaje EAM-L
CUM	Coeficiente de correlación	de	1.000	0.11
	Sig. (bilateral)	.		0.67
Puntaje EAM-L	Coeficiente de correlación	de	0.11	1.000
	Sig. (bilateral)		.670	.

Fuente: Elaboración propia

Decisión: Como r representa a una probabilidad mayor que 0.05 y el valor p es mayor que 0.05, para todos los modulos por lo tanto se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Interpretación: Para verificar la diferencia que existe entre motivación al logro y rendimiento académico en cada módulo, se aplica la prueba de correlación de Spearman, utilizando la escala EAML-M el valor más alto de correlación corresponde al módulo III ($r=0.28$, $p>0.05$). Por los valores mostrados en la tabla anterior, se observa que existe una relación nula para las variables en estudio. A continuación, presentamos un diagrama de dispersión de los datos de ambas variables:

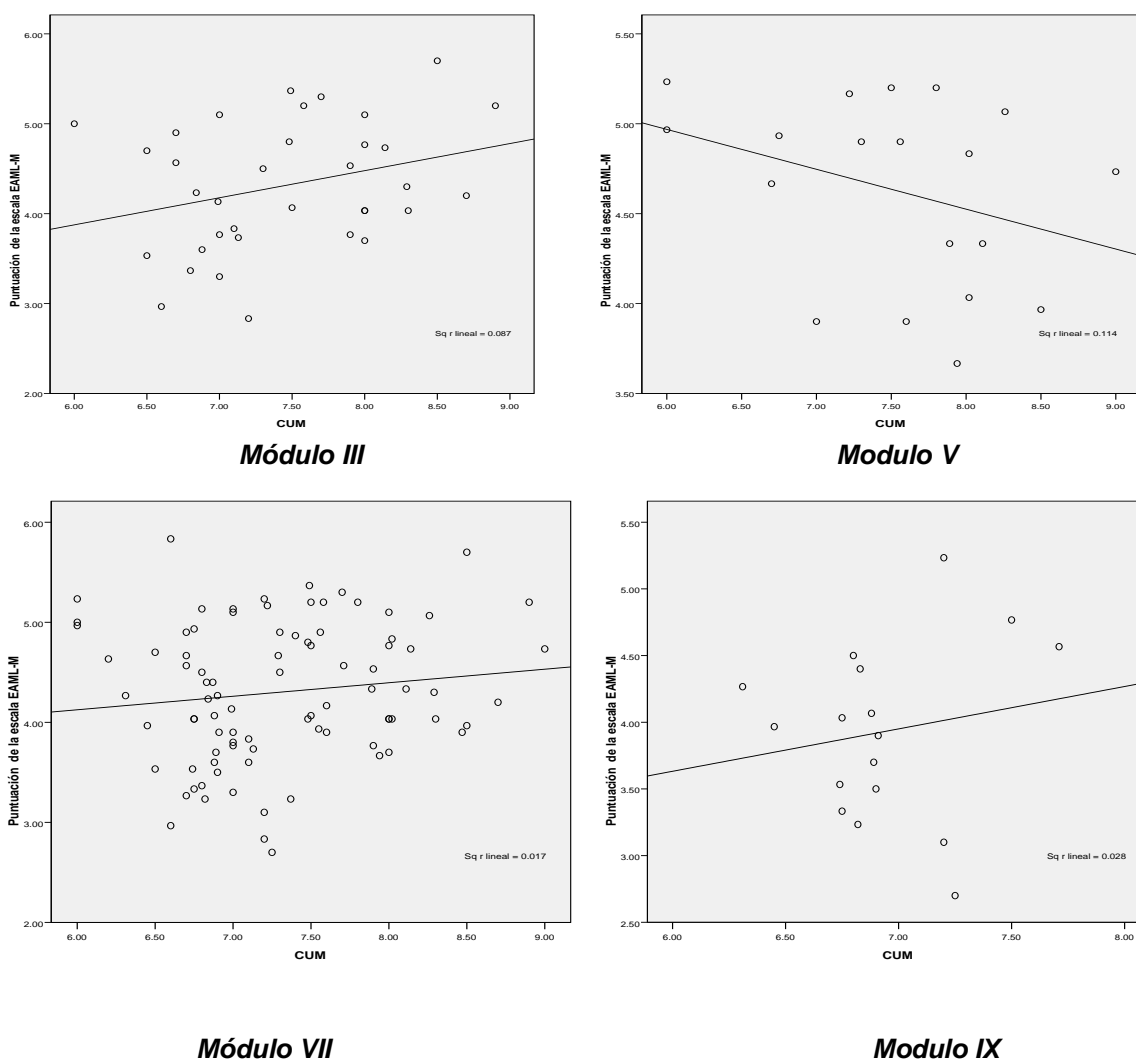


Figura 7: Diagrama de dispersión de la escala EAM-L VS Rendimiento Académico correspondiente a cada módulo. Elaboración propia

Tabla 24. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente a cada zona de procedencia. Rendimiento vs EAML-M

		Puntaje EAML-M	CUM
Zona Urbana	Coeficiente de correlación	1.000	0.22
	Puntaje EAML-M	Sig. (bilateral)	0.06
	N	68	68
	Coeficiente de Correlación	0.22	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.06
	N	68	68
		Puntaje EAML-M	CUM
Zona Rural	Coeficiente de correlación	1.000	-0.008
	Puntaje EAML-M	Sig. (bilateral)	0.97
	N	20	20
	Coeficiente de correlación	-0.008	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.97
	N	20	20

Fuente: Elaboración Propia

Decisión: En la tabla anterior utilizando la EAML-M se compara en relación a la zona de procedencia de los estudiantes y se obtienen los siguientes resultados: ($r=0.22$, $p>0.05$) para la zona urbana y ($r=-0.008$, $p>0.05$) para la zona rural.

Interpretación: Por los valores obtenidos se acepta la hipótesis nula (H_0) ya que no existe relación entre las variables motivación de logro y rendimiento académico. Posteriormente, se muestra un análisis exploratorio de la dispersión de los datos de ambas variables mediante el siguiente gráfico:

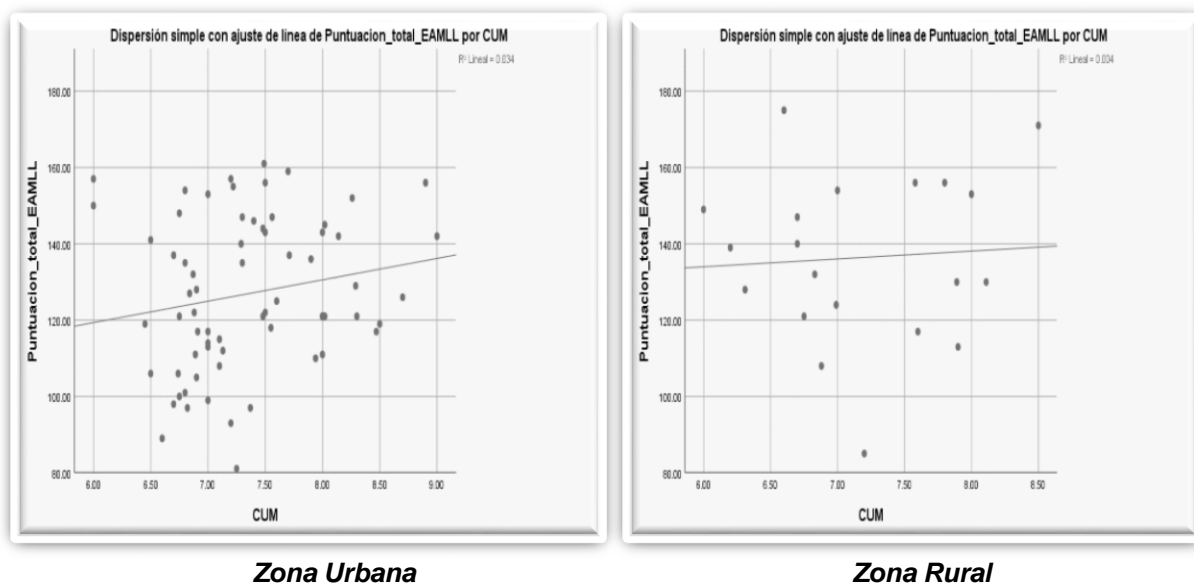


Figura 8. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala EAML-M vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes de zona Urbana y zona Rural.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación, se presenta una tabla de correlación de Spearman, correspondiente al género de los estudiantes, donde se analiza el rendimiento académico en comparación de la puntuación obtenida en la escala EAML-M

Tabla 25. Correlaciones Rho de Spearman correspondiente al género de los estudiantes. Rendimiento vs EAML-M

		Puntaje EAML-M	CUM
Género Masculino	Coeficiente de correlación	1.000	0.33
	Puntaje EAML-M	Sig. (bilateral)	0.06
	N	31	31
	Coeficiente de Correlación	0.33	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.06
	N	31	31
Género femenino		Puntaje EAML-M	CUM
	Coeficiente de correlación	1.000	0.05
	Puntaje EAML-M	Sig. (bilateral)	0.70
	N	57	57
	Coeficiente de correlación	0.05	1.000
	CUM	Sig. (bilateral)	0.70
	N	57	57

Fuente: Elaboracion propia

Decisión: Para ambos géneros, el valor r es mayor a 0.05 y el valor p es mayor a 0.05, por lo cual se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Interpretación: Podemos afirmar que a partir de la prueba de correlación de Spearman, utilizando la escala EAML-M y comparando el género de los estudiantes existe una relación nula entre las variables motivación de logro y rendimiento

académico por los valores obtenidos y mostrados en la tabla anterior, por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0). A continuación, se muestra un análisis exploratorio de la dispersión de los datos de ambas variables mediante el siguiente diagrama:

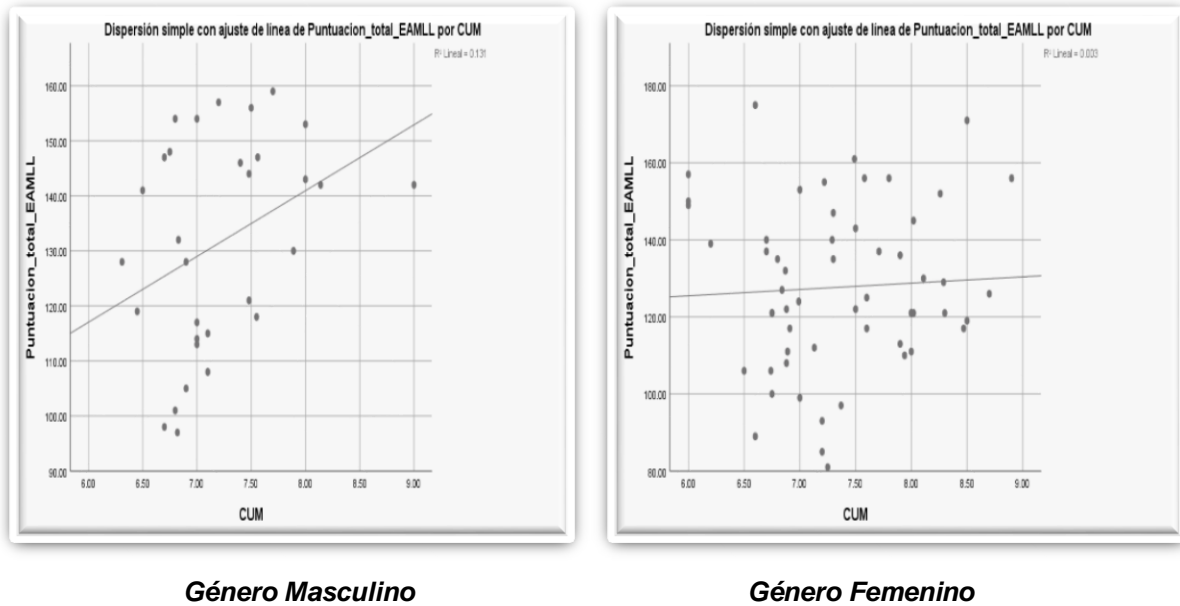


Figura 9. Diagrama de dispersión de la puntuación de la escala EAML-M vs Rendimiento académico correspondiente a los estudiantes del género masculino y femenino.

Fuente: Elaboración Propia

7. DISCUSION DE RESULTADOS

Con respecto a los resultados estadísticos obtenidos en referencia a la hipótesis planteada, se puede afirmar que no existe ninguna relación entre las variables motivación al logro y rendimiento académico, similar a otros trabajos, como es el caso elaborado por López (2017), en Lima, quien concluyó de igual manera, que estas variables no se relacionan. ⁽⁴⁾

Respecto al valor que tienen los factores sociodemográficos, se obtiene que en esta investigación las mujeres poseen un mejor rendimiento académico que los hombres y que estas son las que forman la mayor parte de la población de estudio. Lo que contrasta con la investigación realizada por Sánchez, Moreal, Cerdan y Echevaria (1990) donde se menciona que históricamente existía la creencia de que los hombres superaban a las mujeres en inteligencia y que el rendimiento académico de estas era inferior, al no tener las mismas capacidades que les permitieran acceder a estudios superiores. ⁽²⁷⁾

Se obtuvo que la mayoría de estudiantes provienen de zonas urbanas y que son estos los que poseen un mejor rendimiento académico, en comparación de los provenientes de zonas rurales. Bandura menciona que los estudiantes que provienen de zonas más accesibles y una mejor condición socioeconómica se sienten más apoyados por sus padres que quienes tienen una posición menos favorecida o provenientes de zonas con poco acceso, además los ven como efectivos modelos de aprendizajes en lo que respecta a conductas académicas. ⁽²⁸⁾

También se evidenció que a pesar que el módulo VII es el único que presenta correlación entre las variables de esta investigación, no se encontró diferencias de medias estadísticamente significativas en los puntajes obtenidos por los estudiantes de diferentes módulos entre las escalas y el rendimiento académico representado por el CUM. Lo que indica que no importa el año de la carrera que cursen, el nivel de motivación y rendimiento académico lo mantienen en el transcurso de su preparación.

Finalmente, Chandi y Osorio (2015) mencionan en su investigación, que la motivación es un factor trascendental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios ⁽³⁾, Sin embargo, el nivel de motivación obtenido en este trabajo por medio de las escalas ML1- y EAM-L en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia en su mayoría es bajo.

8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1 Conclusiones

A través de la realización de la investigación y los datos anteriormente obtenidos como grupo de investigación se concluye:

A partir de los resultados sociodemográficos obtenidos se puede determinar que: la población está constituida en su mayoría por adultos jóvenes ($M=21.75$ años). Con respecto a la zona de procedencia, una gran parte (77.3%) es proveniente de zonas urbanas y poseen un rendimiento académico medio, y los que pertenecen a zonas rurales (22.7%) representan un nivel bajo de rendimiento académico. Por último, En el caso de distribución por género, se encontró que el 64.8 % corresponde al género femenino y el 35.2 % al género masculino, dichos resultado revelan una marcada predominancia del sexo femenino, siendo el módulo 3 quien posee el mayor porcentaje de estudiantes femenino.

El nivel de motivación al logro de mayor incidencia entre los participantes es el bajo, seguido del nivel medio y con un mínimo porcentaje el nivel alto.

La atribución causal con mayor incidencia entre los participantes corresponde al indicador interés y esfuerzo, en segunda instancia por la dimensión tarea/capacidad, seguido de interacción con pares, luego interacción con profesor y por último, el factor examen.

En cuanto al análisis del rendimiento académico, se concluye que el mayor porcentaje de los participantes muestran un nivel medio con el 42%, seguido de los que se encuentran en un nivel bajo con 37.5%, y apenas el 20.5% muestran un nivel alto.

En referencia del análisis correlacional, se determinó por medio de ambas escalas una relación nula (EAML-L $r=0.131$, $p>0.5$; ML-1 $r=0.02$, $p>0.5$) entre la motivación al logro y el rendimiento académico.

8.2 Recomendaciones

Debido a los escasos referentes teóricos a nivel local sobre este tema, se sugiere abordar la temática en futuras investigaciones, las cuales permitan ampliar conocimientos y comprender de mejor manera este fenómeno.

Siendo el nivel bajo de motivación al logro lo que los estudiantes en su mayoría representan, se recomienda abrir espacios de tiempo corto de recreación en cada clase que permitan de esta forma una mayor motivación del grupo de clase.

Ya que el factor examen es la atribución causal más incidente, se recomienda fomentar estrategias que preparen al estudiante ante este proceso evaluativo.

Dado que la correlación entre variables es nula, se propone investigar sobre otros factores que puedan influir en el rendimiento académico de los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Velásquez M. Motivación del adolescente y su incidencia en el rendimiento escolar. [Online].; 2007 [cited 2018 Julio 4. Available from: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>.
2. Reggiani F. Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación de logro en estudiantes universitarios. Revista estilos de aprendizaje. 2013; 11(6).
3. K Chandi JO. Motivación para estudiantes en la Universidad de Cuenca. [Online].; 2015 [cited 2018 Julio 5. Available from: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23533>.
4. López E. Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Electrónica de una universidad pública de Lima. [Online].; 2017 [cited 2018 Julio 17. Available from: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1394/Motivacion_LopezEsquivel_Miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
5. Ubillos S. Psicología Social, Cultural y Educación España: Pearson Editorial; 2004.
6. Rodrigues A. Psicología Social México: Trillas; 1976.
7. Bustos C, Flores M, Campos A, Luna V, Hetz R. Sitio web de SCRIBD: ACTITUDES. [Online].; 2009 [cited 2018 Marzo 12. Available from: <https://es.scribd.com/doc/22419386/ACTITUDES>.
8. Escobar E. Monografías: Actitud hacia el estudio. [Online].; 2010 [cited 2018 marzo 12. Available from: <https://www.monografias.com/docs/Actitud-hacia-el-estudio-F3LGXYUFJ8G2Z>.
9. Suarez D. El Aprendizaje. [Online].; 2014 [cited 2018 Marzo 13. Available from: <http://elaprendizajeunefadannydsuarez.blogspot.com/2014/10/el-aprendizaje.html>.
10. Young K, Flugel J. Psicología de las actitudes Madrid: Paidós; 1967.
11. Rodríguez Kauth Á. Psicología de actitudes y estructuras cognitivas Argentina: Colección Universitaria; 1987.
12. González P. Biopsychology: Las actitudes y los cambios. [Online].; 2006 [cited 2018 Marzo 15. Available from: http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm#4.4.
13. Beltrán J, Acosta M. Creatividad, motivación y rendimiento académico. Segunda ed. Málaga: Aljibe; 1998.
14. Omrod J. Aprendizaje humano. Cuarta ed. Madrid: Pearson Prentice Hall; 2005.
15. Woolfolk A. Psicología educativa. Onceava ed. México: Pearson educación; 2010.

16. Atkinson J, Reitman W, Arnaud J. Motivación y conducta Madrid: Fontanella; 1979.
17. Cofer C. Psicología de la motivación México: Trillas; 1979.
18. Morales Bueno P, Gómez Nocetti V. Educación y Educadores: Adaptación a la Escala Atribucional de Motivación al Logro de Manassero y Vásquez. [Online].; 2010 [cited 2018 Julio 16. Available from:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1530/1977>.
19. Selltiz C, Jahoda M, Deutsch M. Selección y formulación de un problema de investigación. In Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Ediciones Rialp, S A; 1965.
20. Diccionario de la Real Academia Española. Vigésimo primera ed. Madrid; 1992.
21. Schaub H, Zenke K. Diccionario Akal de Pedagogía. Tercera ed. Schaub H, Zenke K, editors. Madrid; 2001.
22. Jiménez C, González M. Pedagogía diferencial y atención a la diversidad Madrid: Pearson; 2011.
23. Touron J. Factores del Rendimiento Académico en la Universidad Madrid: EUNSA; 1984.
24. González , Angeles M, López E. Factores del Rendimiento Universitario. Revista Española de Pedagogía. 1985; 43(169-170).
25. Montero , Villalobos Palma. Factores institucionales pedagogicos psicosociales y sociodemograficos asociados al rendimiento académico. RELIEVE. 2007; 13(2).
26. Marín. Fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. Revista Latinoamericana de Psicología. 2000; 3(505-518).
27. Sánchez , Moreal , Cerdan , Echeverria. Hacia un modelo causal del rendimiento académico. CIDE. 1990; 2.
28. Guerri. La teoría del aprendizaje social de Bandura. Psicoactiva. 2010; 2.
29. Bruinsma. Motivación, procesamiento cognitivo y logros en la educación superior. Aprendizaje e Instrucción. 2004; 14(6).
30. Soareset , Guisande. Constucción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes. 2006; 18(2).
31. Rodríguez Ayán , Ruíz. Indicadores del rendimiento de estudiantes universitarios. Revista de educación. 2007; 2.
32. George D, Mallery P. IBM SPSS Estadística paso a paso: Una guía simple y rápida. 7th ed. Michigan, USA: Allyn and Bacon; 2016.

ANEXO N° 1
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

MESES	Feb./2018				Mar./2018				Abr./2018				May./2018				Jun./2018				Jul./2018				Ago./2018			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Reuniones generales con la Coordinación del Proceso de Graduación	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. Elección del Tema	x	x	x	x																								
3. Inscripción del Proceso de Graduación		x																										
4. Aprobación del Tema y Nombramiento de Docente Asesor			x	x																								
5. Elaboración de Protocolo de Investigación				x	x	x	x	x	x	x																		
6. Entrega Final de Protocolo de Investigación.									13 de Abril de 2018																			
7. Ejecución de la Investigación										x	x	x	x	x	x	x	x	x										
8. Tabulación, Análisis e Interpretación de los datos.																			x	x	x	x						
9. Redacción del Informe Final																			x	x	x	x	x	x				
10. Entrega del Informe Final																					27 de Julio de 2018							
11. Exposición de Resultados																											x	x

ANEXO N° 2
PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

ACTIVIDADES	VALOR		FINANCIAMIENTO
	Valor Unitario	Cantidad	Total
Recurso humano		3	
1. Material bibliográfico			
a) Fotocopias.	\$0.05	600	\$30.00
b) Imprevistos.	\$60.00	1	\$60.00
c) Impresiones y otros.	\$0.10	900	\$90.00
d) Anillados	\$3.00	4	\$12.00
e) Empastado	\$10.00	3	\$30.00
2. Viajes y Viáticos			
a) Transporte.	\$1.00	90	\$90.00
b) Alimentación	\$2.00	90	\$180.00
3. Documentación			
c) Papel	\$3.50	3	\$10.50
d) Otros	\$20	3	\$60.00
TOTAL			\$ 562.50

ANEXO N° 3
ESTADÍSTICAS DE TOTAL DE ELEMENTO SEGÚN ALFA DE CRONBACH
PARA ML-1

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	30.48	43.25	0.47	0.76
P2	30.21	41.65	0.59	0.75
P3	30.82	45.18	0.32	0.78
P4	30.93	42.29	0.53	0.76
P5	30.08	43.13	0.47	0.76
P6	30.39	47.24	0.15	0.79
P7	30.23	43.43	0.51	0.76
P8	31.04	46.29	0.28	0.78
P9	30.82	49.12	0.02	0.80
P10	30.49	44.91	0.34	0.78
P11	30.86	44.49	0.43	0.77
P12	30.85	43.53	0.55	0.76
P13	30.31	43.64	0.52	0.76
P14	31.27	49.51	0.02	0.79
P15	30.56	42.30	0.57	0.76
P16	31.01	46.58	0.28	0.78

ANEXO 4

ESTADÍSTICAS DE TOTAL DE ELEMENTO SEGÚN ALFA DE CRONBACH PARA EAML-M

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Pregunta 1	125.57	395.857	.457	.886
Pregunta 2	125.62	391.272	.551	.883
Pregunta 3	125.14	412.832	.198	.891
Pregunta 4	124.60	406.265	.388	.887
Pregunta 5	124.91	394.222	.573	.883
Pregunta 6	125.59	413.831	.226	.890
Pregunta 7	124.15	415.576	.212	.890
Pregunta 8	124.52	407.586	.402	.887
Pregunta 9	123.74	415.023	.292	.889
Pregunta 10	125.56	395.859	.411	.887
Pregunta 11	124.33	396.706	.535	.884
Pregunta 12	124.93	398.754	.450	.886
Pregunta 13	124.57	396.202	.530	.884
Pregunta 14	125.08	400.074	.438	.886
Pregunta 15	124.10	412.070	.324	.888
Pregunta 16	124.34	414.135	.276	.889
Pregunta 17	124.35	400.093	.539	.884
Pregunta 18	124.27	413.419	.293	.889
Pregunta 19	124.45	413.331	.229	.890
Pregunta 20	124.08	407.315	.388	.887
Pregunta 21	124.20	404.992	.410	.887
Pregunta 22	124.39	412.125	.397	.887
Pregunta 23	125.16	391.446	.467	.886
Pregunta 24	125.37	391.961	.484	.885
Pregunta 25	125.37	387.134	.541	.884
Pregunta 26	124.77	399.787	.485	.885
Pregunta 27	124.84	385.768	.649	.881
Pregunta 28	124.89	389.113	.606	.882
Pregunta 29	124.68	384.541	.656	.881
Pregunta 30	124.73	397.948	.543	.884

ANEXO N° 5

SIGLAS

CUM: Coeficiente de Unidades de Merito

EAML: Escala Atribucional de Motivación al Logro

EAML-M: Escala Atribucional de Motivación al Logro Modificada

EML-1: Escala de Motivación de logro

UBA: Universidad de Buenos Aires

ABREVIATURAS

Ds: desviación estándar

D tip.: desviación típica

F: frecuencia

M: media aritmética

Max: máximo

Min: mínimo

ANEXO N°6

GLOSARIO

Actitud: son creencias y sentimientos acerca de un objeto o conjunto de objetos del ambiente social; son aprendidas; tienden a persistir, aunque están sujetas a los efectos de la experiencia; y son estados directivos del campo psicológico que influyen sobre la acción.

Autoeficacia: es la confianza en la propia capacidad para lograr los resultados pretendidos; esta afecta a todos los ámbitos de la actividad humana mediante la determinación de las creencias que una persona tiene

Cognitivo: es la facultad de un ser vivo para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información. Consiste en procesos tales como el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones, los sentimiento

Cognoscitivo: es aquello por el cual un sujeto capta, a través de la percepción de los sentidos, información de la realidad integrándola, relacionándola, interpretándola, asimilando ideas, recreándolas hasta construir el conocimiento.

Conducta: es el conjunto de respuestas, bien por presencia o por ausencia, que presenta un ser vivo en relación con su entorno o mundo de estímulos.

Deserción estudiantil: es un término comúnmente utilizado en América Latina para referirse al abandono escolar. Se trata de aquella situación en la que el estudiante después de un proceso acumulativo de separación o retiro, comienza a retirarse antes de la edad establecida por el sistema educativo sin obtener un certificado de escolaridad.

Motivación: la raíz dinámica del comportamiento; es decir, los factores o determinantes internos que incitan a una acción.



ANEXO N° 7

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por: Juan Alexis Barahona, Ana Julia Chávez y Katherine Vanessa Hernández, de la carrera de Lic. Anestesiología e Inhaloterapia, UES, FMO. La meta de este estudio es determinar la relación de actitud hacia el estudio y rendimiento académico en los estudiantes de Anestesiología e Inhaloterapia, Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador, año 2018.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

ANEXO N° 8
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AFACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
DEPARTAMENTO DE MEDICINA
SECCION DE TECNOLOGIA MÉDICA
LICENCIATURA EN ANESTESIOLOGIA E INHALOTERAPIA

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

DATOS GENERALES

Fecha: _____

M	F
---	---

 Sexo: Edad: _____

Lugar de procedencia: Rural _____ Urbano _____

Año que inició sus estudios en la carrera _____

Ciclo académico que cursa actualmente: _____

Ciclos aprobados: ____ CUM actual: _____

INSTRUCCIONES

A continuación, se presenta un documento que consta de dos escalas, cada una con una serie de ítems con la función de proporcionar información requerida para la investigación. Lea detenidamente para responder a su criterio cada interrogante; por lo cual, dada la naturaleza de los aspectos investigados, no existen respuestas correctas e incorrectas, por ello de ante mano se agradece que responda con la mayor exactitud posible.

ESCALA 1

Escala de Motivación de logro (ML-1)

INSTRUCCIONES

En cada ítem deberá indicar su grado de acuerdo o desacuerdo, escribiendo con una equis (x) debajo de la categoría con la cual se sienta más identificado. Trabaje con los siguientes criterios.

Totalmente de acuerdo: **1** De acuerdo: **2** En desacuerdo: **3** Totalmente en desacuerdo: **4**

ÍTEMS	1	2	3	4
1. Prefiero hacer algo en lo que me encuentre seguro y relajado que meterme con algo más difícil y que es para mí como un desafío				
2. Preferiría un trabajo importante y difícil, y con un 50% de probabilidades de que resultara un fracaso, a otro trabajo moderadamente importante pero nada difícil				
3. Si tuviera que volver a meterme en una de dos tareas que dejé incompletas, preferiría trabajar en la más difícil				
4. Prefiero tomar decisiones en grupo que aceptar yo toda la responsabilidad de las actividades del grupo				
5. Puesto a jugar a las cartas, prefiero un juego fácil y divertido a otro que requiera pensar mucho				
6. Prefiero trabajar a comisión, con más riesgo pero con posibilidades de ganar mucho, que con un salario fijo				
7. Prefiero la tranquilidad de una tarea conocida que enfrentarme con una nueva aunque sea de mayor Importancia				
8. Prefiero aprender algo difícil y que casi nadie sabe antes que aprender lo que ya sabe la mayoría				
9. Encuentro más gratificantes las tareas que requieren reflexionar mucho que las tareas que no exigen un gran esfuerzo intelectual				
10. Prefiero no ser el jefe y vivir con más paz a ser yo el que manda, ganando más pero también con más quebraderos de cabeza				
11. Prefiero una tarea en la que la dirección y responsabilidad es compartida por un equipo a asumir yo personalmente toda la responsabilidad				
12. Prefiero un trabajo suficientemente importante y que puedo hacer bien, a meterme en otro trabajo mucho más importante pero también con muchos más riesgos de fracaso				
13. Puesto a elegir entre lo fácil y lo difícil, en igualdad de condiciones creo que me iría a lo más fácil				
14. Si tengo éxito en la vida y las cosas me van bien, creo que soy de los que buscarían un nuevo éxito en vez de conformarme con lo que ya tengo				
15. Prefiero una tarea fácil y en la que se gana bastante, a otra más difícil y que exige mayor preparación y en la que puede que se gane algo menos				
16. Prefiero un trabajo cuyo éxito dependa de mi habilidad para tomar decisiones y asumir riesgos, a otro no tan bien pagado pero en el que no tengo que tomar decisiones difíciles				

ESCALA 2

Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML- M)

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

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

Nada satisfecho	1	2	3	4	5	6	Totalmente satisfecho
-----------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

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

Peor de lo que esperabas	1	2	3	4	5	6	Mejor de lo que esperabas
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

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

Totalmente injustas	1	2	3	4	5	6	Totalmente justas
---------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

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

Ningún esfuerzo	1	2	3	4	5	6	Mucho esfuerzo
-----------------	---	---	---	---	---	---	----------------

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

Poca confianza	1	2	3	4	5	6	Mucha confianza
----------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

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

Muy difíciles	1	2	3	4	5	6	Muy fáciles
---------------	---	---	---	---	---	---	-------------

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

Ninguna probabilidad	1	2	3	4	5	6	Muchas probabilidades
----------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

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

Muy mala	1	2	3	4	5	6	Muy buena
----------	---	---	---	---	---	---	-----------

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

Poco importantes	1	2	3	4	5	6	Muy importantes
------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

10. **¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en estas asignaturas?**

No influye en nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
--------------------	---	---	---	---	---	---	---------------

11. **¿Cuánto interés tienes por estudiar estas asignaturas?**

Ningún interés	1	2	3	4	5	6	Mucho interés
----------------	---	---	---	---	---	---	---------------

12. **¿Cómo describes el grado de influencia de interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en estas asignaturas?**

No influye en nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
--------------------	---	---	---	---	---	---	---------------

13. **¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar estas asignaturas?**

Poca satisfacción	1	2	3	4	5	6	Mucha satisfacción
-------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------

14. **¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en estas asignaturas?**

Disminuyen mi nota	1	2	3	4	5	6	Aumentan mi nota
--------------------	---	---	---	---	---	---	------------------

15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en estas asignaturas?							
Ningún afán	1	2	3	4	5	6	Mucho afán
16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de estas asignaturas o te salió mal?							
Abandono la tarea	1	2	3	4	5	6	Sigo esforzándome al máximo
17. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de estas asignaturas?							
Exigencias muy bajas	1	2	3	4	5	6	Exigencias muy altas
18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de estas asignaturas?							
Abandono muy rápido	1	2	3	4	5	6	Sigo trabajando hasta el final
19. ¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar tareas de estas asignaturas?							
Ninguna importancia	1	2	3	4	5	6	Mucha importancia
20. ¿Cuántas ganas tienes de aprender estas asignaturas?							
Pocas ganas	1	2	3	4	5	6	Muchísimas ganas
21. ¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan buenas notas como tú en estas asignaturas?							
Ninguna satisfacción	1	2	3	4	5	6	Mucha satisfacción
22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de estas asignaturas que has empezado?							
Nunca termino con éxito	1	2	3	4	5	6	Siempre termino con éxito
23. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles en estas asignaturas?							
No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
24. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en estas asignaturas?							
No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
25. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender estas asignaturas?							
No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
26. ¿Cómo describes en nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en estas asignaturas?							
Ninguna interacción	1	2	3	4	5	6	Mucha interacción
27. ¿Cuánta influencia tiene(n) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de estas asignaturas?							
No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
28. ¿Cuánta influencia tienen tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en estas asignaturas?							
No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
29. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender estas asignaturas?							
No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta asignatura?							
Ninguna interacción	1	2	3	4	5	6	Mucha interacción

