



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa de Doctorado en Educación

MOTIVACIÓN DE LOGRO, PENSAMIENTO CRÍTICO Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

Tesis presentada por:

ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ
Cód. ORCID: 0000-0003-1528-7772

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Enseñanza-Aprendizaje

Asesor:
Agustín Campos Arenas
Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919

Lima - Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ

Agustín Campos Arenas

Asesor: Nombre(s) y Apellidos,

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro del Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

María Jacqueline Solano Salina

Miembro del Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado		
Programa Académico:	Doctorado en Educación		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Ciencias de la Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dr. Agustín Campos Arenas		
ORCID:	Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919		
Título del documento:	MOTIVACIÓN DE LOGRO, PENSAMIENTO CRÍTICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS		
Autora(s) del documento:	ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2317730032		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:			14 %
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	13 %	
	Publicaciones =	5 %	
	Trabajos del estudiante =	6 %	
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)			
<p>FINAL</p> <hr/> <p style="color: red; font-weight: bold;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">14%</p> <p style="font-weight: bold;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: blue; font-weight: bold;">13%</p> <p style="font-weight: bold;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: blue; font-weight: bold;">5%</p> <p style="font-weight: bold;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: blue; font-weight: bold;">6%</p> <p style="font-weight: bold;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/>			
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	11-marzo-2024		

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación de logro (ML), el pensamiento crítico (PC) y el rendimiento académico (RA) en estudiantes de educación de una universidad privada de Lima. El estudio corresponde al nivel descriptivo, transversal, de tipo básica y de diseño correlacional. Se empleó una muestra de 80 estudiantes elegidos mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional y convencional. Se usó un instrumento por variable, la prueba de ML, la escala de PC y las actas de notas, respectivamente. Entre los hallazgos que se destacan, están la existencia de la correlación parcial entre las variables de estudio ML, PC y RA; la relación ($\rho=.359$) directamente proporcional y significativa ($p< .01$) entre PC y RA, así como relación directamente proporcional y significativa ($p< .01$, y $\rho= .290$) entre ML y la dimensión de reconocimiento de las asunciones del PC; y relación inversamente proporcional y significativa ($p< .05$, $\rho = - .258$) entre ML y la dimensión interpretaciones del PC. Entre las conclusiones, se destacan que la hipótesis general fue confirmada parcialmente, debido a que solo se encontró relación directa y significativa entre PC y RA en estudiantes de una facultad de educación en una universidad privada de Lima.

Palabras clave: Motivación de logro, pensamiento crítico, rendimiento académico, estudiantes universitarios

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between achievement motivation (AM), critical thinking (CT) and academic performance (AP) in education students at a private university in Lima. The study corresponds to the descriptive, transversal, basic type and correlational design level. A sample of 80 students was used, chosen through intentional and conventional non-probabilistic sampling. One instrument was used per variable the AM test, the CT scale and the report cards, respectively. Among the findings, it stands out that there is partial correlation between the study variables, AM, CT and AP. Furthermore, there is a directly proportional and significant relationship ($\rho=.359$) ($p< .01$) between CT and AP, as well as there is a directly proportional and significant relationship ($p< .01$, and $\rho= .290$). between AM and the recognition dimension of the assumptions of CT; and that there is an inversely proportional and significant relationship ($p< .05$, $\rho = - .258$) between AM and the interpretations dimension of CT. Among the conclusions, it stands out that the general hypothesis was partially confirmed; since only a direct and significant relationship was found between CT and AP in students from a faculty of education at a private university in Lima.

Keywords: Achievement motivation, critical thinking, academic performance, university students

DEDICATORIA

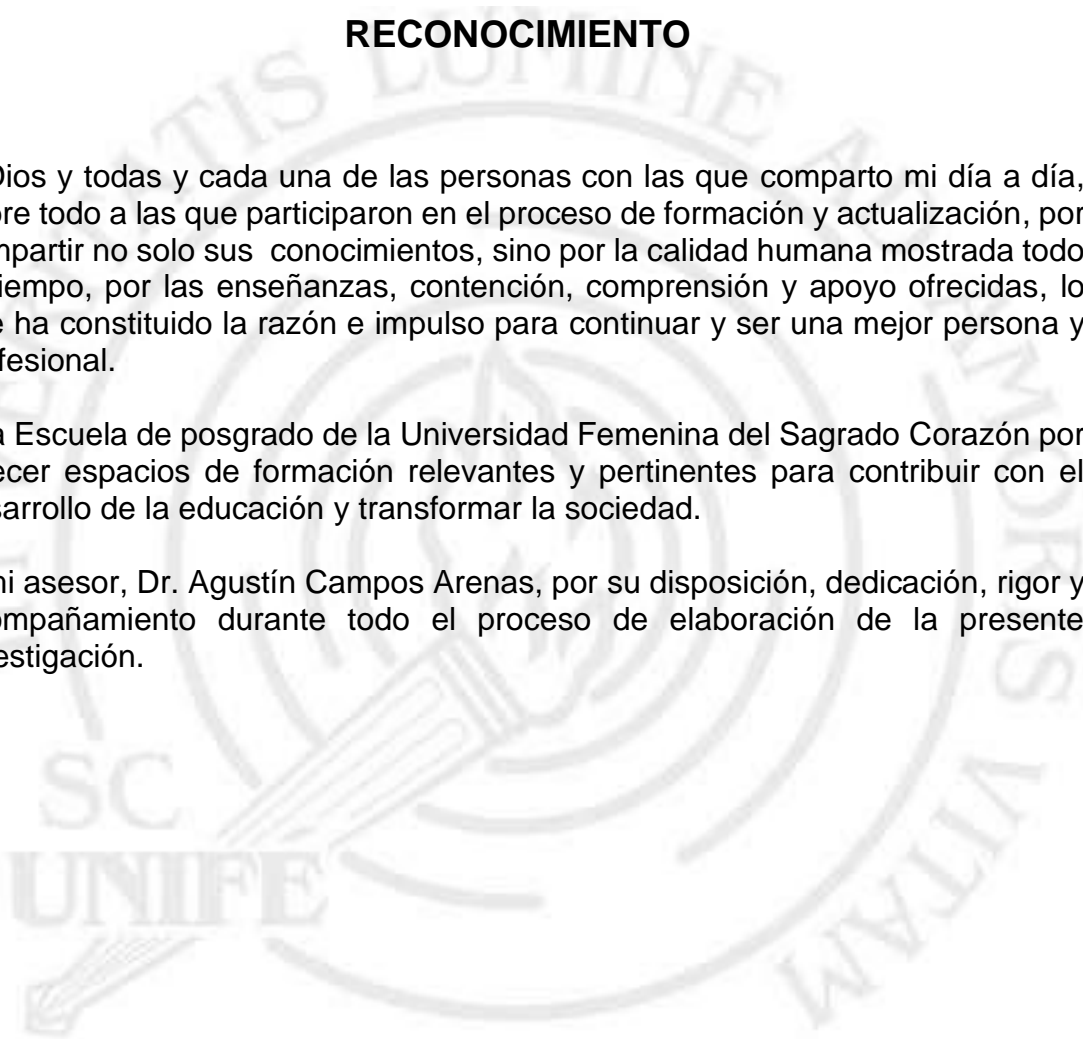
El presente trabajo está dedicado a mi familia por ser el motor y motivo, para continuar en mi proceso de desarrollo personal y profesional, día a día.

RECONOCIMIENTO

A Dios y todas y cada una de las personas con las que comparto mi día a día, sobre todo a las que participaron en el proceso de formación y actualización, por compartir no solo sus conocimientos, sino por la calidad humana mostrada todo el tiempo, por las enseñanzas, contención, comprensión y apoyo ofrecidas, lo que ha constituido la razón e impulso para continuar y ser una mejor persona y profesional.

A la Escuela de posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón por ofrecer espacios de formación relevantes y pertinentes para contribuir con el desarrollo de la educación y transformar la sociedad.

A mi asesor, Dr. Agustín Campos Arenas, por su disposición, dedicación, rigor y acompañamiento durante todo el proceso de elaboración de la presente investigación.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
DEDICATORIA.....	5
RECONOCIMIENTO	5
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	13
INTRODUCCIÓN	14
1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Justificación de la investigación	22
1.3. Delimitación y limitaciones	25
1.4. Objetivos de la investigación.....	27
1.4.1. Objetivo general	27
1.4.2. Objetivos específicos	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	29
2.1. Antecedentes	29
2.1.1. Internacionales.....	29
2.1.2. Nacionales	37
2.2. Bases teóricas.....	42
2.2.1. Motivación de logro	42
2.2.1.1. Definición de motivación.....	43
2.2.1.2. El concepto de motivación en la historia.....	47
2.2.1.3. Modelos teóricos de la motivación de logro	49
2.2.1.3.1. Teorías de contenido.....	51
2.2.1.3.2. Teorías de proceso	58
2.2.1.4. Definición de motivación de logro.....	62
2.2.1.5. Dimensiones de la motivación de logro.....	68
2.2.2. Pensamiento crítico.....	70
2.2.2.1. Definición.....	71
2.2.2.2. Dimensiones, componentes o categorías.....	74
2.2.3. Rendimiento académico.....	80
2.2.3.1. Definición.....	81
2.2.3.2. Modelos y técnicas.....	84

	Página
2.2.3.3. Dimensiones del rendimiento académico.....	87
2.2.3.4.1. Rendimiento individual.....	89
2.2.3.4.2. Rendimiento general.....	89
2.2.3.4.3 Rendimiento específico.....	89
2.2.3.4.4 Rendimiento social.....	89
2.2.3.5. Factores.....	90
2.2.3.5.1 Factor académico.....	90
2.2.3.5.2 Factor económico.....	91
2.2.3.5.3 Factor familiar.....	92
2.2.3.6. Rendimiento académico, motivación de logro y pensamiento crítico.....	93
2.2.4. Adolescencia.....	95
2.2.4.1. Definición.....	95
2.2.4.2. Teorías de la adolescencia.....	97
2.2.4.2.1 Orientación evolucionista.....	98
2.2.4.2.2 Orientación psicoanalítica. En.....	99
2.2.4.2.3. Orientación sociológica.....	100
2.2.4.2.4. Orientación antropológica cultural. Su.....	101
2.2.4.2.5. Orientación cognitivista.....	101
2.2.4.2.6. Teoría focal. Esta es p.....	102
2.2.4.3. Fases.....	103
2.2.4.4. Desarrollo físico.....	104
2.2.4.6. Desarrollo social.....	109
2.3. Definición de términos.....	112
2.4. Formulación de hipótesis.....	114
2.4.1. Hipótesis general.....	114
2.4.2. Hipótesis específica.....	114
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	115
3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	115
3.2. Participantes.....	118
3.2.1. Población.....	118
3.2.2. Muestra.....	119
3.3. Variables de investigación.....	121
3.3.1. Definición conceptual y operacional de las variables.....	121

	Página
3.3.2. Matriz de operacionalización de variables.....	122
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	123
3.4.1. Técnica.....	124
3.4.2. Instrumentos	125
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	129
3.5.1. Técnicas de procesamiento	129
3.5.2. <i>Análisis</i>	130
3.5.3. Aspectos éticos	133
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	134
4.1. Estadísticas descriptivas	134
4.1.1. Según variables sociodemográficas.....	134
4.1.2. <i>Según variables de estudio</i>	137
4.2. Prueba de normalidad.....	137
4.3. Comparaciones	138
4.3.1. Motivación de logro	138
4.3.2. Pensamiento crítico.....	139
4.3.3. Rendimiento académico.....	141
4.4. Verificación de hipótesis.....	142
4.4.1. Relación entre motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico	142
4.4.2. Relación entre motivación de logro y dimensiones de pensamiento crítico.....	146
4.4.3. Relación entre motivación de logro y dimensiones de rendimiento académico	147
4.4.4. Relación entre pensamiento crítico y dimensiones de rendimiento académico	148
4.4.5. Relación entre pensamiento crítico y dimensiones de motivación de logro.....	148
4.4.6. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de motivación de logro.....	149
4.4.7. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de pensamiento crítico.....	150
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	151
5.1. Relación entre motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico	151

5.2. Relación entre motivación de logro y las dimensiones pensamiento crítico	156
5.3. Relación entre motivación de logro y las dimensiones de rendimiento académico	158
5.4. Relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de rendimiento académico	158
5.5. Relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de motivación de..... logro	159
5.6. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de motivación de logro.....	160
5.7. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de pensamiento crítico	160
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	162
6.1. Conclusiones.....	162
6.2. Recomendaciones	163
APÉNDICES	179

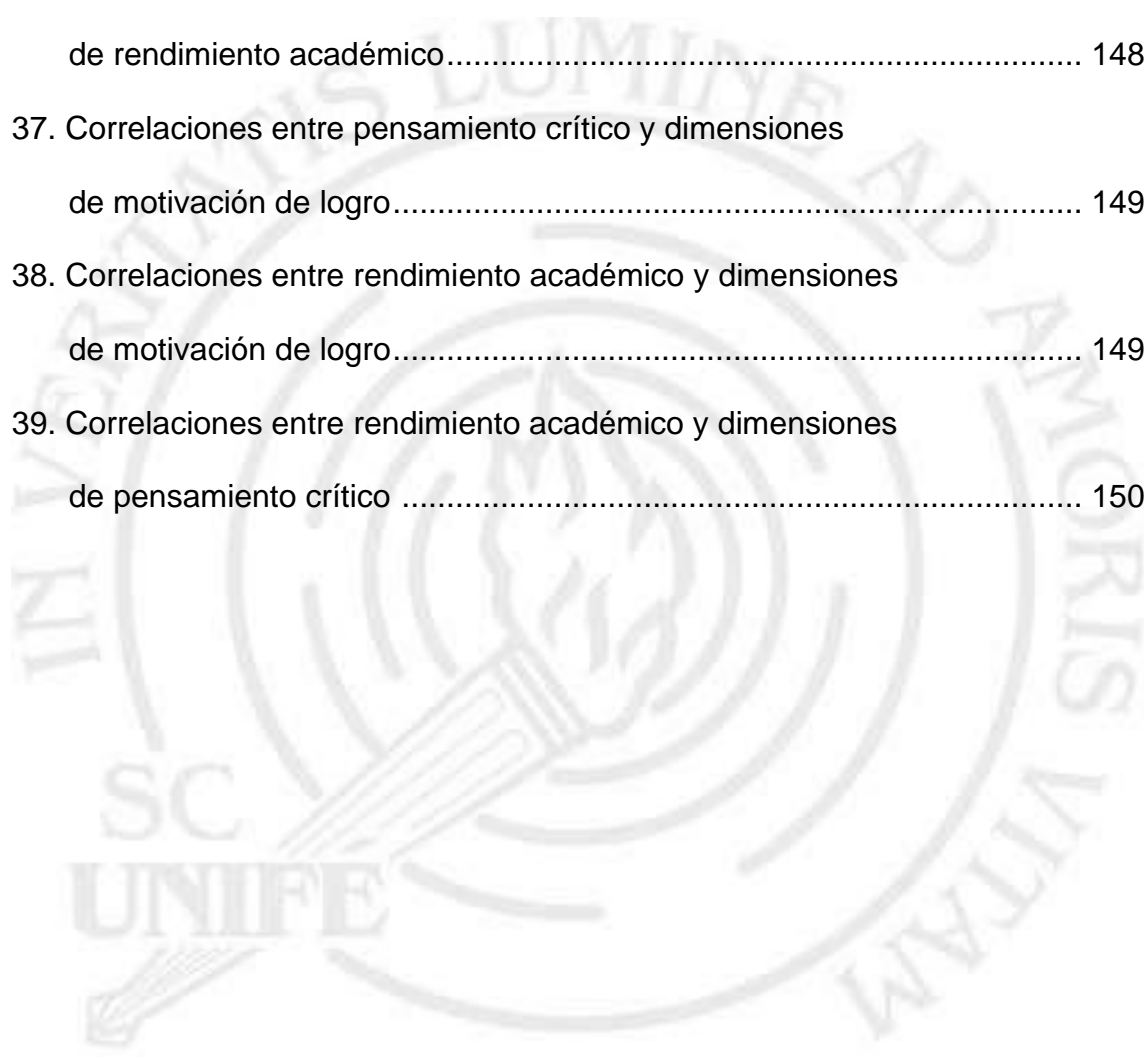


LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Clasificación de las teorías.....	50
2. Habilidades del componente cognitivo del pensamiento crítico	75
3. Líneas del pensameinto crítico relacionadas con educación	76
4. Modelos y técnicas.....	85
5. Niveles del rendimiento académico.....	88
6. Orientaciones y autores que describen la adolescencia	98
7. Características físicas, biológicas y fisiológicas en el sexo femenino, según edad	105
8. Características físicas, biológicas y fisiológicas en el sexo masculino, según edad	106
9. Características del desarrollo psicológico según fases de la adolescencia.....	las 107
10. Población	118
11. Muestra	120
12. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra	121
13. Definición conceptual y operacional de las variables	122
14. Matriz de operacionalización de variables.....	123
15. Técnicas e instrumentos de la investigación	124
16. Ficha técnica de la prueba motivación de logro	125
17. Baremos de la prueba de motivación de logro	127
18. Ficha técnicas de la escala de pensamiento crítico	127
19. Estadística descriptiva de las variables edad, lugar de nacimiento y situación laboral de la muestra	134

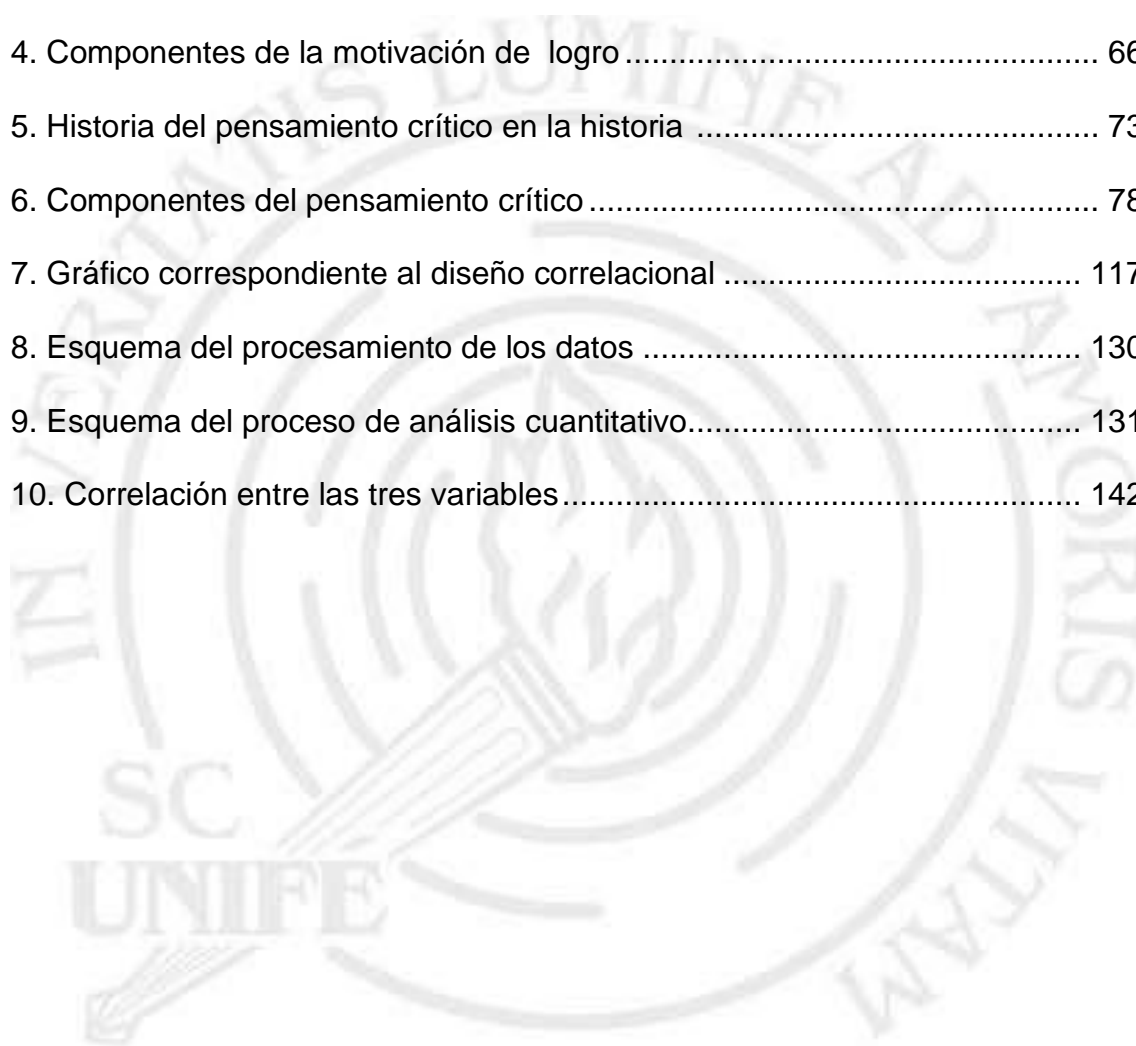
Tabla	Página
20. Estadística descriptiva de las variables colegio de procedencia, modalidad de ingreso y escuela profesional de la muestra	135
21. Estadística descriptiva de las variables residencia, con quién vive y el grado de instrucción del padre	136
22. Estadística descriptiva de variables y dimensiones	137
23. Prueba de normalidad para variables y sus dimensiones	138
24. Comparaciones de la motivación de logro con las variables intervinientes	138
25. Comparaciones del pensamiento crítico con las variables intervinientes	139
26. Comparaciones del rendimiento académico con las variables intervinientes.....	141
27. Correlación entre variables	142
28. Resultados de la correlación múltiple: tres variables	143
29. Correlaciones entre pensamiento crítico y rendimiento académico por edad	144
30. Correlaciones entre pensamiento crítico y rendimiento académico por situación laboral.....	144
31. Correlaciones entre pensamiento crítico y rendimiento académico por residencia	145
32. Correlaciones entre pensamiento crítico y rendimiento académico por grado de instrucción de ambos padres	145
33. Correlaciones entre pensamiento crítico y rendimiento académico por escuela profesional	146

Tabla	Página
34. Correlaciones entre motivación de logro y dimensiones de pesamiento crítico	147
35. Correlaciones entre motivación de logro y dimensiones de rendimiento académico.....	147
36. Correlaciones entre pensamiento crítico y dimensiones de rendimiento académico.....	148
37. Correlaciones entre pensamiento crítico y dimensiones de motivación de logro.....	149
38. Correlaciones entre rendimiento académico y dimensiones de motivación de logro.....	149
39. Correlaciones entre rendimiento académico y dimensiones de pensamiento crítico	150



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Esquema de la definición de motivación	46
2. Dimensiones de a teoría de Weiner	54
3. Aproximación al éxito y evitación al fracaso.....	64
4. Componentes de la motivación de logro.....	66
5. Historia del pensamiento crítico en la historia	73
6. Componentes del pensamiento crítico.....	78
7. Gráfico correspondiente al diseño correlacional	117
8. Esquema del procesamiento de los datos	130
9. Esquema del proceso de análisis cuantitativo.....	131
10. Correlación entre las tres variables.....	142



INTRODUCCIÓN

La educación superior hoy es más accesible y genera oportunidades, pero al mismo tiempo enfrenta al estudiante universitario a un entramado de emociones encontradas, ya que debe continuar con el itinerario formativo esperado y, al mismo tiempo, se enfrenta a una exigencia académica que les demanda esfuerzo. Esta situación constituye una preocupación recurrente entre los autores revisados, puesto que, al enfrentarse a las exigencias académicas, también se enfrenta a estrés, desmotivación (Lora, 2020; Trigueros y Navarro; 2019), que suelen desencadenar frustración, bajo rendimiento académico, abandono o deserción estudiantil (Flores et al., 2019).

En tal sentido, surgen interrogantes sobre la capacidad de las instituciones formadoras a nivel superior, los retos actuales de la sociedad como los de los estudiantes en general y los de educación en particular, además de la preocupación por el insuficiente desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades de los estudiantes (Cervantes-Arreola et al., 2020; Macedo, 2018).

Es así como surge el interés en aspectos como la motivación de logro (ML), el pensamiento crítico (PC) y el rendimiento académico (RA) como variables presentes y recurrentes en este proceso formativo (Arenas, 2020, Cervantes-Arreola et al., 2020, Flores et al., 2019) que están presentes y marcan a los estudiantes durante su formación académica y profesional, los mismos que, al ser estudiados tanto de manera independiente como relacionadas entre sí, dan lugar a una variedad de resultados y conclusiones. El principal motivo que inspira la realización de la presente investigación es determinar en los estudiantes universitarios de educación la relación entre las tres variables: motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico. Esta

investigación circunscrita y alineada de acuerdo con la normativa de la Escuela de Posgrado a la línea de investigación de Enseñanza-Aprendizaje. Asimismo, para dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la misma, el informe se ha estructurado en seis capítulos, los que se describen a continuación.

El primer capítulo describe de manera panorámica la realidad problemática y la temática respecto a la motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico. Además, presenta la justificación desde los aportes teóricos, metodológicos, prácticos y sociales, así como la delimitación y las limitaciones encontradas para el desarrollo de la investigación y los objetivos del estudio.

El segundo capítulo expone el marco teórico que fundamenta la investigación. Se parte de la presentación de los antecedentes internacionales como nacionales, la descripción de las bases teóricas de las variables y sus términos principales, así como la presentación de las hipótesis del estudio.

El tercer capítulo señala el nivel, el tipo y el diseño empleado en la investigación, la población y muestra en estudio, así como los instrumentos utilizados para la recogida de los datos. Asimismo, describe las técnicas usadas para procesar y analizar los datos obtenidos.

El cuarto capítulo sistematiza los hallazgos y presenta los resultados de la investigación.

El quinto capítulo, referido a la discusión, describe el análisis realizado sobre la base de los resultados.

Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones en función de los diferentes hallazgos del estudio.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Los estudiantes a menudo experimentan el período universitario como una época muy estresante, ya que tienen que enfrentarse a las exigencias académicas. Estas tienden a causar estrés, desmotivación, selección inadecuada de estrategias de aprendizaje, pobre desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, así como con el bajo rendimiento académico (Lora, 2020, Trigueros y Navarro, 2019). Además, se destaca a la desmotivación y al bajo rendimiento académico entre las causas de la deserción estudiantil en educación superior, problema que deben enfrentar las universidades sobre todo en los primeros ciclos (Flores et al., 2019).

La Declaración Mundial sobre Educación Superior de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998) sitúa en el centro del servicio educativo a los estudiantes y sus necesidades para que las instituciones formadoras adopten decisiones orientadas al desarrollo de las habilidades profesionales requeridas durante la formación inicial del docente. En ese marco, sin embargo, los estudiantes que concluyen la formación docente presentan algunos resultados en las evaluaciones a nivel latinoamericano que ponen en duda la calidad de la formación inicial de los futuros docentes. Por ejemplo, Chile reportó que en promedio solo el 51 % obtuvo respuestas correctas relacionadas con los conocimientos disciplinares que se enseñan en el nivel primario (Vaillant, 2013).

En tal sentido, a nivel de América Latina y el Caribe, se pone en duda la capacidad de las instituciones formadoras a nivel superior para responder a los retos actuales a los que se enfrenta el estudiante de educación, así como a las

demandas de la sociedad. Igualmente, existe una falta de desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades pertinentes hacia la práctica profesional, así como a la continuidad en la formación en diferentes áreas para responder a los cambios de la globalización (Guadalupe et al., 2017, Vaillant, 2013).

El sistema educativo peruano se estructura en dos etapas, una básica y otra superior, ambas dependientes del Ministerio de Educación (Minedu). Además, la formación inicial de los docentes corresponde a la segunda etapa y se ofrece en establecimientos de educación superior universitaria y no universitaria, públicas o privadas que cuentan con facultades o escuelas de educación, respectivamente.

La Ley N° 30220, Ley Universitaria (Congreso de la República, 2014), señala entre las finalidades de la universidad el “formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo con las necesidades del país” (Art. 6, numeral 6.2), y está orientada a la formación personal y profesional para contribuir con el desarrollo humano, como parte de sus funciones (Art. 7). De esta manera, se suma al logro del Objetivo 4 de la Agenda 2030 relacionada con “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2015, p. 20). Es decir, está orientada a adquirir competencias personales, sociales y laborales que les permita contribuir y comprometerse con el desarrollo sostenible del país.

En tal sentido, en los últimos años se ha replanteado la visión de la formación inicial docente. Esta está orientada a formar profesionales con un conjunto de competencias para asumir la formación de la niñez, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, respectivamente, y se destaca la

autonomía y responsabilidad para que estos puedan responder a las diversas exigencias de los últimos años sobre aspectos sociales, científicos y tecnológicos, es decir, que desempeñen un rol activo en la sociedad (Ministerio de Educación, 2019, Garcés et al., 2016).

Asimismo, se asume que los estudiantes universitarios tienen motivación frente al aprendizaje orientado a dar continuidad a su itinerario formativo por expectativas de logro o éxito como resultado del deseo por ser profesionales (Barreto y Álvarez, 2020). Sin embargo, se puede observar una variedad de reacciones, actitudes, posturas o respuestas frente a las exigencias que imponen el cumplimiento de las diversas actividades formativas como son los trabajos académicos, evaluaciones, exposiciones, prácticas u otras que le demanda el proceso educativo relacionadas con fatiga, temores, estrés, procrastinación, desmotivación, indiferencia y hasta deserción académica (Arenas, 2020, Cervantes-Arreola et al., 2020, Flores et al., 2019, Rodríguez, 2015).

También, se hace evidente en los estudiantes universitarios la ausencia de capacidades o habilidades relacionadas con la toma de decisiones a partir de la recogida, lectura y análisis de información de la realidad (entorno) para responder a las demandas que enfrentan. Lo mismo ocurre con la propuesta de alternativas para resolver problemas con altos márgenes de éxito, las mismas que se incrementan y entran en conflicto al asumir diferentes responsabilidades como parte de su proceso formativo. Esto provoca que el estudiante abandone las tareas, falle en la resolución de estas o de los diferentes problemas a los que se enfrenta, y se refleja principalmente en su rendimiento académico (Macedo, 2018).

El rendimiento académico es estudiado por la complejidad que implica su definición y caracterización. Además, existen otros constructos que suelen ser utilizados como sinónimos: *desempeño* y *logro académico*, que están en función de los distintos presupuestos teóricos que los sustentan (Cornelio, 2017, González, 1999). Otros autores desatacan la nota o calificación obtenida al finalizar un curso, a través de un conjunto de evaluaciones (Soto, 2019, Chambi, 2018, Macedo, 2018, Hernández, 2015, González et al., 2012, Ramos, s.f.).

En tal sentido, se habla de la ML como un factor presente en el proceso de formación, entendida como una disposición para alcanzar la excelencia (Montes, 2020, Castellanos, 2017, Colmenares y Delgado, 2008, Ruíz-Dodobara, 2005, Álvarez, 1999, Ruble, 1984). También, se concibe como el conjunto de acciones, actitudes y conductas que los estudiantes universitarios asumen e influyen en su RA (Alducin-Ochoa y Vásquez-Martínez, 2017, Izaguirre, 2016, Colmenares y Delgado, 2008, Álvarez, 1999, González, 1999).

En ese marco, por un lado, se ha mostrado interés por identificar los factores (estabilidad emocional, autocontrol y ansiedad) asociados al rendimiento académico, ya que este se relaciona con el abandono educativo, deserción o con el fracaso que provoca frustración del proyecto de vida académico, desde una perspectiva personal y social (Montes, 2020; González, 1999). Varios autores (Montes, 2020, Misganaw et al., 2019, Alducin-Ochoa y Vásquez-Martínez, 2017, Castellanos, 2017) coinciden con lo señalado; pero resaltan que además participan un conjunto de aspectos congruentes con variables sociodemográficas y de índole personal, como el autoconcepto, la frustración y la depresión en aquellos con bajo promedio, así como la ausencia

de motivación hacia el logro en otros (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015, Ruble, 1984).

Por otro lado, se destaca que en educación superior las instituciones educativas deben revisar las interacciones que se generan entre los actores del proceso educativo para instalar una cultura evaluativa (Yali, 2018). Asimismo, se tiene que poner énfasis en crear un clima basado en la motivación que pueda expresarse en los resultados esperados, en el cual el logro de aprendizaje sea el eje del proceso y no solo la obtención de una nota satisfactoria (Trigueros y Navarro, 2019). Finalmente, es importante implementar estrategias para desarrollar los procesos motivacionales y del PC como parte de la formación integral de los estudiantes, y base de una educación de calidad (Botero et al., 2017, Bejarano et al., 2013).

En tal sentido, Arias et al. (2018) destacaron, en otros estudios, que la ML académica “predice el 19.3% del RA y que ésta se relaciona de manera más fuerte con el RA que con estrategias metacognitivas” (p. 164). Además, señalaron que los hombres muestran menor ML académico que las mujeres y que en los semestres superiores la ML aumenta en los estudiantes.

Asimismo, Izaguirre (2016) indica que la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje se relaciona con el RA. En esa línea, Balarezo (2017) coincide y destaca la presencia de acciones orientadas a metas explícitas frente al cumplimiento de las responsabilidades académicas, así como con los resultados obtenidos, ambos evidenciados en el rendimiento académico.

Sin embargo, hay otro aspecto relacionado con el rendimiento académico: el pensamiento crítico. Al respecto, en algunas investigaciones, se señalan que hay asignaturas que no lo promueven, sobre todo las de ciencias, que transmiten

conocimientos basándose en conceptos o fórmulas sin establecer una vinculación de los temas que se desarrollan con los hechos y consecuencias sociales que se desprendan (Macedo, 2018, Torres y Solbes, 2014), es decir, sin relacionarlos con la realidad. Otras, por el contrario, destacan un conjunto de estrategias relacionadas con el desarrollo del PC como el uso de la investigación (Mendoza, 2016) o el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Wijnia y Noordzij, 2020, Núñez-López et al., 2017) o la motivación (Trigueros y Navarro, 2019, Perea, 2017, Valenzuela y Nieto, 2008) o las habilidades sociales (Carnero, 2018) como competencia transversal que se pueden usar para beneficiar a que las habilidades del PC se desarrollen como un recurso esencial de la formación profesional (Rojas-Ortega y Rodríguez-Peralta, 2020, Ossa-Cornejo et al., 2017, Torres y Solbes, 2014).

En el marco de lo presentado, constituye un desafío y una necesidad que las instituciones educativas formadoras puedan identificar y desarrollar acciones orientadas al desarrollo de la ML, y el PC en cada estudiante para la mejora de su RA en coherencia con su itinerario formativo.

El presente estudio se realizó con estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. En ellos, se encontraron las características de la ML y del PC durante su itinerario formativo como profesionales en educación (quinto ciclo) al identificar y realizar la descripción de sus dimensiones como son las acciones, aspiraciones y pensamientos orientados al logro y evaluación de argumentos, interpretaciones y reconocimiento de asunciones, respectivamente. Posteriormente, se determinó qué relación tuvo con el RA.

En tal sentido, este estudio tiene como finalidad establecer, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la existencia de relación entre ML, el PC y el RA. Asimismo, se buscó identificar si la interacción de la motivación de logro y el pensamiento crítico contribuye en la obtención del rendimiento académico esperado, así como que este no solo sea satisfactorio (la nota) sino significativo, que dé cuenta del esfuerzo y el logro personal del estudiante.

De esta manera, la presente investigación responde a la línea de investigación “enseñanza-aprendizaje” (E-A) del Programa de Doctorado en Educación, que investiga sobre diferentes teorías y enfoques afines con los procesos motivacionales y cognitivos que intervienen en el aprendizaje de estudiantes universitarios, y se centra en el proceso formativo y desarrollo profesional como tema de este estudio.

De lo descrito se desprende la siguiente pregunta de investigación: ¿existe relación entre la motivación de logro, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad de Lima Metropolitana en el periodo 2023?

1.2. Justificación de la investigación

Es preciso señalar, por un lado, que al existir pocas investigaciones que relacionan las tres variables del presente estudio en estudiantes de educación superior, este constituirá un antecedente importante y útil en el campo.

En tal sentido, a nivel *teórico*, la presente investigación centra su discurso en el estudiante universitario para ordenar, estructurar y determinar la asociación entre ML y PC con RA para establecer un marco teórico orientado a plantear nuevas interrogantes y ampliar los aportes teóricos en busca de desarrollar la

dimensión personal como un eje importante en la formación universitaria. Es decir, se busca identificar la asociación entre las acciones, aspiraciones y motivación orientadas al logro, como la realización de las tareas académicas que forman parte de las metas establecidas, la resolución de problemas y una postura crítica ante la asunción de conceptos, opiniones, valores y comportamientos a los que se enfrenta, así como la asociación de estas con el rendimiento académico, que implica todos los aspectos valorativos del esfuerzo realizado durante el periodo de su formación (Macedo, 2018).

De esta manera, esta investigación contribuirá con la teoría al llenar un vacío en cuanto al conocimiento sobre la interacción de la ML, el PC y la relación de estos con el RA en estudiantes universitarios, investigación a la que a la fecha no se tiene referencia de manera explícita (Becerra-González y Reidl, 2015).

Metodológicamente contribuirá con instrumentos confiables y validados para ser utilizados en la recogida de información en próximas investigaciones que estudien las variables antes señaladas en estudiantes universitarios, así como la relación entre ellas o con otras variables en otros contextos.

Asimismo, a nivel *práctico*, desde el ámbito socioformativo, se destaca el valor para el estudiante de educación de recibir un conjunto de competencias para el ejercicio en su quehacer profesional a partir del desarrollo de capacidades cognitivas y aspectos motivacionales, entre otros. De ese modo, se contribuye a que este sea más competitivo, eficiente y exitoso en las diferentes etapas de su formación. Esto le permitirá asumir un rol más activo en el proceso educativo, así como la identificación de comportamientos coherentes y pertinentes relacionados con su quehacer personal y profesional (Morales,

2014). Es decir, orientará a los estudiantes universitarios sobre los aspectos motivacionales importantes en el aprendizaje.

A partir de conocer el vínculo entre las dimensiones de las variables en estudio —ML y PC— con el RA de los estudiantes de la Facultad de Educación permitirá a las autoridades académicas, por un lado, el desarrollo de estrategias orientadas a articular las competencias académicas, educacionales y operativas para el desarrollo de las capacidades implicadas y responder a las exigencias académicas, evidenciadas en los documentos tales como el sílabo, malla curricular o plan de estudio. Por otro lado, la revisión de estos a la luz de los resultados promoverá realizar o plantear ajustes orientados a establecer acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) desde el inicio de la formación universitaria (Macedo, 2018).

A nivel *institucional*, tanto hallazgos como conclusiones de la investigación permitirán a los responsables de la Facultad de Educación, de la universidad seleccionada, establecer una propuesta orientada al fortalecimiento y desarrollo de la ML y del PC en el marco de las demandas que requiere la formación docente, desde sus características individuales y personales, en coherencia con la identidad —visión y misión— de la institución. También, podrán reflexionar, evaluar y tomar decisiones respecto a las políticas, prácticas y cultura institucional y sobre los aspectos relacionados con la calidad educativa, así como con el proceso de E-A, la cultura organizacional y evaluativa; las prácticas pedagógicas y profesionales, entre otras. Esto permitirá consolidar y promover una formación integral y holística durante los años de carrera universitaria, que consolida la calidad y éxito de los profesionales que egresaran de la institución

para formar parte de sistema productivo y contribuir con el mejoramiento y desarrollo sostenible del país y en su conjunto de la sociedad.

También, a nivel *científico*, la investigación permitirá la reflexión, análisis y discusión de los hallazgos sobre las variables seleccionadas, así como de sus dimensiones y relaciones entre sí. Se obtendrá un conjunto de conclusiones, las mismas que contribuirán con la construcción del conocimiento y el avance de la pedagogía. Además, se pondrá al descubierto una importante realidad del ámbito educativo a nivel universitario, lo que incentivará el interés de plantear líneas de investigación alternas que las relacionen con otras variables o constructos.

Como se aprecia los beneficiarios en el presente estudio son todos aquellos que están involucrados en el proceso de E-A de la formación inicial —estudiantes, docentes, directivos y sociedad— los mismos que dependiendo de la circunstancia, espacio y tiempo en el que se encuentren en el momento del estudio se beneficiarán de manera específica en un corto, mediano o largo plazo, respectivamente.

1.3. Delimitación y limitaciones

1.3.1. Delimitación

El estudio educacional se realizó en una universidad privada ubicada en un distrito accesible de Lima. Esta fue seleccionada por el apoyo y compromiso con la educación y formación de futuros profesionales, por estar al servicio y desarrollo de la comunidad, y por la sostenibilidad del país. La institución seleccionada afronta un conjunto de situaciones que le ha permitido desarrollar y consolidar una historia, que constituye, hoy, su fuerza e identidad en el país.

En ese marco, congrega a una diversidad de estudiantes, respecto a sus características sociodemográficas como procedencia y residencia (diversos distritos, inclusive regiones del país), edad y estado civil, condición económica, entre otras, y les brinda diferentes oportunidades a través de las facultades y escuelas que oferta. De esta manera, responde a la demanda socioeconómica y laboral del país acorde con las políticas educativas nacionales vigentes que contribuyen con su progreso. Asimismo, la selección responde a su compromiso social y su función investigativa, evidenciada en la apertura y facilidades proporcionadas para el trabajo de campo y la ejecución de este en general.

La universidad seleccionada está implementando un modelo educativo bajo un enfoque sociocognitivo humanista, fundamentado en lo cognitivo y afectivo, en el que se espera que la población estudiantil, como parte de su formación en la educación superior, desarrolle un conjunto de capacidades relacionadas con comprender, analizar y evaluar información del entorno, así como identificar problemas en diversos contextos, plantear alternativas de soluciones y tomar decisiones que le permita alcanzar las aspiraciones de éxito planteadas para su vida personal, familiar y social.

El objetivo de la investigación es verificar la relación entre la ML, el PC y el RA en estudiantes de una universidad privada de Lima.

El presente estudio identifica en los estudiantes universitarios, en el semestre 2023-1 de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, las características de la ML, PC y RA, así como las asociaciones entre sí y entre sus dimensiones, a través de los instrumentos seleccionados.

Se aplicaron tres instrumentos para la recolección de datos: a saber, la prueba de ML para medir la variable ML, la escala de pensamiento crítico para medir la variable PC y el acta final de notas para medir la variable RA.

Las áreas temáticas son ML, PC y RA, educación universitaria y adolescencia tardía o adulto joven.

1.3.2. Limitaciones

Las limitaciones identificadas en el estudio se describen a continuación.

Los antecedentes relacionados con la interacción de las variables de estudio, tanto a nivel internacional como nacional, son escasos a pesar de ser factores importantes y de actualidad en el proceso de E-A en la educación universitaria.

Existe dificultad en la identificación y selección de instrumentos confiables y validados para la recogida de información respecto a las variables seleccionadas, ya que, por un lado, hay una variedad de estos y, por otro lado, la aplicación es limitada cuando se trata de estudiantes de educación superior. Además, obtener la autorización para la aplicación de los instrumentos también presentó dificultades relacionadas con los tiempos, por la rigurosidad de los procedimientos.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

OG. Determinar la relación de la motivación de logro, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de una Facultad de Educación de una universidad de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

- O1. Determinar la relación entre motivación de logro y las dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- O2. Determinar la relación entre motivación de logro y las dimensiones de rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- O3. Determinar la relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- O4. Determinar la relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de motivación de logro en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- O5. Determinar la relación entre rendimiento académico y las dimensiones de motivación de logro de en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- O6. Determinar la relación entre rendimiento académico y las dimensiones de pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo tiene como finalidad presentar una amplia descripción, explicación y análisis del problema, así como su integración con la teoría existente y los factores que se estudian respecto a las variables seleccionadas como son la ML, el PC y el RA. Así mismo, se expone sobre la asociación entre ellas y, de este modo, se concreta la información como el marco conceptual de la investigación que orienta su diseño metodológico.

Para conseguir este objetivo, se ha organizado el contenido del capítulo en cuatro partes. En primer lugar, se realiza una revisión de los estudios empíricos a nivel internacional y nacional de los últimos cinco años. En segundo lugar, se realiza una revisión teórica de las principales aportaciones conceptuales relacionadas con la ML, el PC, y el RA a través de la descripción y análisis de los marcos teóricos existentes respecto a estas. En tercer lugar, se presentan la definición conceptual de los términos y conceptos involucrados en el enunciado del problema, así como los objetivos de la investigación. Por último, sobre la base de la revisión teórica realizada, se proponen la hipótesis general y las específicas como explicaciones tentativas de las interrogantes de investigación que guiarán el presente estudio.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

Barreto y Álvarez (2020) realizaron una investigación, cuyo objetivo fue indagar el modo en que el RA es influenciado por las diferentes dimensiones de la ML en estudiantes de pregrado en instituciones públicas de Nuevo León, en México. El estudio tuvo un diseño correlacional causal y contó con la participación de 303 jóvenes, cuyas edades fluctuaron entre 15 y 22 años y

conformada por hombres (154) y mujeres (149). Para ello, utilizaron la Escala de motivación de logro, elaborada en 1998 por Manassero y Vázquez, y el rendimiento académico se midió por las notas generales en promedio de los alumnos. También, realizaron una regresión lineal entre los datos obtenidos respecto a la motivación y el promedio general, y se descartó la relación de dependencia. Asimismo, entre los resultados encontraron que las dimensiones que mejor explican el RA fueron el interés, el esfuerzo, la capacidad, la satisfacción con las calificaciones y, finalmente, la interacción con los pares; los que se evidenciaron en una correlación significativa entre las calificaciones del SIASE en comparación con “interés y esfuerzo” con un $p < .01$; “capacidad y esfuerzo” con un $p < .01$; “interacción colaborativa” con los pares con un $p < .01$; y “satisfacción con las calificaciones” con un $p < .01$. Entre las conclusiones, presentaron que las dimensiones de la ML que describen mejor el RA son interés y esfuerzo; capacidad y esfuerzo; interacción con los pares; y satisfacción con las calificaciones. Finalmente, recomendaron que se siga estudiando el comportamiento de los estudiantes a fin de observar coincidencias entre los resultados y también identificar si existen otros posibles factores o variables que explique el RA.

Cervantes-Arreola et al. (2020) hicieron una investigación que tuvo por objetivo comparar las características del desempeño académico y la motivación de logro en universitarios en dos grupos: i) alto desempeño y ii) sobresaliente desempeño, en la ciudad de Juárez, México. Se enmarcó en un enfoque mixto. Respecto a lo cuantitativo, fue no experimental, transversal, y correlacional; y de diseño de casos múltiples en lo cualitativo. Contaron con una muestra de 21 participantes/casos para ambas fases. El muestreo en la fase cuantitativa fue por

nomiación de profesores, no probabilística, y en la cualitativa seleccionaron dos de cada grupo, por lo que contaron con un total de cuatro. Los instrumentos usados fueron: el Shipley 2, Test Breve de inteligencia y la Escala de Motivación de logro; así como una entrevista estructurada de preguntas abiertas. Entre los hallazgos, encontraron que el coeficiente intelectual tiene correlación positiva moderada con la competitividad; el rendimiento académico no tuvo asociación significativa con la escala de motivación de logro. En relación con los resultados de la etapa cuantitativa, reportaron que el CI tiene relación directa positiva moderada con competitividad ($r = .521$) y en cuanto al trabajo es mejor al de los demás ($r = .474$). Sin embargo, el rendimiento académico no tiene relación significativa con ninguno de los dos factores de motivación de logro. En la fase cualitativa, destacaron semejanzas entre los elementos de la ML (en sus dimensiones exigencia, búsqueda de alternativas, cumplimiento de metas y éxito, así como temores al fracaso). Encontraron discrepancias en los resultados referidos al desempeño académico; las subescalas (metas, resolución de problemas, automotivación y reconocimiento) y las características personales. Concluyeron que RA no tuvo asociación significativa con los dos factores de la ML.

Gil-Arias y Cardona-Rincón (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue establecer la asociación entre la ML, el autoconcepto y el RA en estudiantes de una institución educativa en Medellín (Colombia). El diseño fue no experimental, descriptivo correlacional. La muestra de estudio estuvo conformada por 75 estudiantes de la media académica, de los grados 9 y 10. Aplicaron la Escala atribucional de motivación de logro académico (EAML-M), de 30 ítems, con una puntuación de 1 a 6. Para el autoconcepto usaron la Forma 5 (AF5) que evalúa

cinco dimensiones (físicas, sociales, familiares, emocionales y académica/laboral). Además, utilizaron la Prueba de habilidad cognitiva y la Prueba de aprovechamiento, constituidas por un total de 42 test, también, el registro final de las notas para evaluar el RA. Entre los hallazgos, señalaron que con un $p < .05$ no hay correlación de la variable autoconcepto y el RA. Sin embargo, establecieron una asociación baja de ML con en RA (medidas estandarizadas) con un $p < 0,05$.

Montes (2020) realizó un estudio en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali (Colombia). Este tuvo por objetivo explorar cómo la ML y el RA están relacionados, así como contribuir en la percepción o interpretación de cómo esta interacción afecta a la educación superior. En tal sentido, destaca aspectos, tales como la formación académica previa, la selección de la carrera, el progreso académico durante la misma, el no alcanzar el promedio en algunas materias y repetirlas o concluir los estudios en el tiempo establecido y desertar, considerados estos como factores internos y externos que han estado presentes. Concluyó que el RA fue influenciado por la motivación de los estudiantes universitarios. Señaló que una motivación afectiva positiva y una exhaustiva información sobre la carrera profesional, junto con una autoestima que se desarrolla progresivamente y un buen desarrollo metodológico del docente constituyeron factores que promovieron un alto RA y enfatizan el proceso enseñanza aprendizaje.

Pérez del Pino y Franco-Mariscal (2020) hicieron un estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre la motivación (intrínseca y extrínseca) y el RA en función de la edad en estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Medio de Auxiliar de Enfermería en un centro público de Valencia (España). Contaron con una

muestra de 48 estudiantes de edades comprendidas entre 16 y 46 años. Usaron como instrumento el cuestionario adaptado al castellano de Echelle de Motivation en Education (EME-S) de Vallerand y colaboradores. Entre los resultados, encontraron un coeficiente de correlación de Spearman = .230 con un p valor > .05 entre motivación intrínseca y la nota media, lo que señala que no existe relación estadísticamente significativa entre la motivación intrínseca y las calificaciones obtenidas. Entre las conclusiones, informaron que no existe asociación entre la motivación (intrínseca y extrínseca) y el RA, así como en función de la edad en los estudiantes.

Trigueros y Navarro (2019) realizaron el estudio que tuvo como objetivo analizar cómo las variables “pensamiento crítico”, “estrategias de metacognición”, “motivación” y “rendimiento académico” del estudiante son influenciadas por el docente en sus clases. La muestra fue de 545 estudiantes de secundaria en una provincia española, con edades entre 13 y 19 años. Para medir la variable motivación hicieron uso de la versión validada y adaptada de la versión validada y adaptada de la *Perceived Locus of Causality Revised* (PLOC-R), escala tipo Likert de 23 ítems con 7 respuestas que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo), lo que conforma seis factores. Para la variable “estrategia de metacognición”, usaron 12 ítems y para “pensamiento crítico” solo 5 ítems del cuestionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* un adaptado y validado para el contexto español, bajo una prueba tipo Likert que va de 1 (nada verdadero) a 5 (totalmente verdadero); y evaluaron el RA con las notas finales del curso; que se distribuyeron como 1 (suspenso), 2 (aprobado), 3 (bien), 4 (notable) y 5 (sobresaliente). Para el análisis, usaron el modelo de ecuaciones estructurales. Los hallazgos mostraron que la motivación

predice el PC y las estrategias de metacognición y que estas predicen el rendimiento académico. El estudio destaca la importancia del rol del docente para que los estudiantes mejoren su rendimiento académico al promover un clima de aula favorable para la utilización de estrategias de aprendizaje.

Manganelli et al. (2019), en su estudio, examinó la interacción entre la motivación autodeterminada y el uso de estrategias cognitivas para predecir el RA de los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta el efecto del logro previo. Se probó un modelo basado en la teoría al utilizar modelos de ecuaciones estructurales en una muestra de 764 estudiantes universitarios italianos. Los resultados mostraron que los logros anteriores influyeron en el RA de los estudiantes, en su motivación y en el uso de estrategias cognitivas. El PC fue la única estrategia cognitiva que demostró tener un impacto significativo en el RA de los estudiantes. La motivación autónoma tuvo un impacto positivo indirecto en el rendimiento académico a través de su influencia en la estrategia del pensamiento crítico. La motivación controlada tuvo un impacto negativo directo en el rendimiento académico. En general, los hallazgos sugirieron que los estudiantes motivados de manera autónoma tienden a lograr un mejor desempeño académico mediante el uso del PC, mientras que los estudiantes que son impulsados por la motivación controlada tienen un desempeño académico más bajo.

Mukomunene y Murungi (2018) realizaron un estudio con 200 estudiantes entre hombres y mujeres de 12 y 14,5 años de escuelas primarias, entre públicas y privadas de Nairobi. Los resultados revelaron que tres variables independientes (inteligencia, rendimiento, motivación) y tipo de escuela contribuyeron de manera conjunta y significativa a la predicción del rendimiento

académico de los alumnos de la escuela primaria urbana ($R = 0.693$, $p < .01$). En términos de magnitud de la contribución, la inteligencia resultó ser el predictor más significativo ($Beta = .445$, $t = 7.503$, $p < .01$) seguido de la motivación de logro ($beta = 0.282$, $t = - 5.042$, $p < .01$) y tipo de escuela ($Beta = 0.208$, $t = 3.615$, $p < .01$). Los resultados de la prueba t revelaron que los estudiantes de las escuelas privadas difieren significativamente de sus pares de las escuelas públicas en rendimiento académico e inteligencia, pero no en términos de motivación de logro.

Barreto (2017) realizó un estudio que tuvo como objetivo analizar la correlación de varias variables en estudiantes de preparatoria como clima escolar, hábitos de estudio, ML, y clima familiar, y se destacó a la ML, como predictiva del RA. Utilizó cuatro escalas, uno por cada variable: i) Escala atribucional de motivación de logro; ii) Cuestionario de autorregulación para hábitos de estudio; iii) Escala de clima social en el aula; y iv) Escala de clima social en la familia, para los cuales se determinaron índices de confiabilidad y validez aceptables. La muestra fue constituida por 154 hombres y 149 mujeres, lo que hace un total de 303 jóvenes mexicanos. Entre las conclusiones, mencionó que existe evidencia de que el rendimiento académico explica mejor la motivación intrínseca, así como que los hábitos de estudios influyen en este. Además, señalaron que el clima familiar y clima escolar no predicen el rendimiento.

Betancourth et al. (2017) realizaron un estudio en estudiantes de educación superior. Tuvo como objetivo evaluar el PC, mediante una investigación cuantitativa, descriptiva. La muestra estuvo conformada por 141 estudiantes de Derecho de una universidad pública de la región de Atacama

(Chile). El instrumento empleado fue el Test Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations, formado por 25 situaciones con doble formato de respuesta, una abierta y otra cerrada, para la evaluación de habilidades relacionadas con el análisis argumentativo el razonamiento verbal, la formulación de hipótesis, el uso de probabilidades e incertidumbres y la toma de decisiones para dar solución a problemas. Los hallazgos refirieron bajos niveles en cada uno de aspectos señalados. Concluyeron que es urgente implementar programas y metodologías orientadas a estimular el PC en los estudiantes de educación superior, a través del desarrollo de las habilidades que lo conforman para que estén en condiciones de resolver problemas académicos y sociales a los que se enfrenten con investigación, innovación y creatividad.

León et al. (2015) investigaron con el objetivo de analizar en la asignatura de Música de estudiantes de educación secundaria la relación entre la motivación intrínseca, el PC y el RA. Hicieron uso de un diseño correlacional causal que contó con la participación de 494 estudiantes de cuatro centros públicos de clase media en isla de Gran Canaria, España. Utilizaron el modelo mixto de ecuaciones estructurales para realizar el análisis de los datos. Encontraron dos grupos o clústeres de estudiantes, uno con altas y otro con bajas puntuaciones en las tres variables estudiadas. Además, observó que, en ambos grupos, era similar el efecto de la motivación intrínseca sobre el PC, pero que en el grupo con puntuaciones bajas la regresión del PC fue mayor sobre la calificación obtenida en el curso de Música.

Pérez (2015) realizó un estudio que tuvo como objetivo asociar la capacidad cognitiva y la motivación al pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública adventista de Colombia. El estudio fue cuantitativo con un

diseño no experimental. La muestra fue de 172 estudiantes seleccionados a través del muestreo aleatorio estratificado. Usó un cuestionario para medir la capacidad cognitiva (CC) elaborado y diseñado para la investigación, así como la traducción y adaptación para Colombia de la Escala motivacional del pensamiento crítico (EMPC). Realizó un análisis de estadística descriptiva, para la comparación de variables. Entre los hallazgos destacaron una correlación lineal significativa de la capacidad cognitiva y la motivación al pensamiento crítico; con un R de Pearson de 0,504. Esto muestra que, cuando un estudiante presenta valores altos de motivación al pensamiento crítico, también presentará valores altos respecto a la capacidad cognitiva, lo que señala que, a menor motivación al pensamiento crítico, será menor la capacidad cognitiva.

2.1.2. Nacionales

Cabrera y Guzmán (2020) ejecutaron un estudio cuyo objetivo fue establecer la correlación del rendimiento académico y la motivación. La investigación fue de tipo básica, de alcance correlacional transversal. Se utilizó como fundamento la teoría de la motivación y aprendizaje de Núñez (s.f.), y destacaron que, para el logro de aprendizaje, las condiciones necesarias son el poder hacerlo, el querer hacerlo y el saber cómo hacerlo. La muestra fue de 59 estudiantes. El instrumento usado para la recogida de datos respecto a la motivación fue una prueba de tres dimensiones: motivación de resultados o logros; motivación intrínseca; y evitación al fracaso o motivación superficial. El cuestionario estuvo conformado por 24 ítems. La confiabilidad se obtuvo en un estudio piloto y fue de 0,765 con un coeficiente de Alfa de Cronbach. Asimismo, se obtuvo una correlación significativa y positiva muy fuerte con 0,864, coeficiente de Spearman a nivel 0,00 entre las variables estudiadas.

Concluyeron que la motivación se asocia de manera significativa con el RA en comprensión lectora del curso de inglés III para el grupo estudiado de la E.A.P. de psicología de la UPAGU, 2019 I, Cajamarca (Perú).

Salazar (2020) llevó a cabo un estudio con el objetivo de correlacionar el RA y el PC en estudiantes de Ciencias Sociales de una universidad pública de Huacho, en el 2018. Este tuvo un diseño descriptivo correlacional con enfoque cuantitativo. La población fue de noventa estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional, del área de letras y actualidad I. Utilizó el Cuestionario de Watson y Glaser (1980, 2008) para medir el PC y las notas finales para el RA. Entre los hallazgos, encontró que los niveles medios de las dimensiones del PC alcanzaron los mayores porcentajes a excepción de la dimensión inferencia, que fue el nivel alto el que obtuvo mayor porcentaje; y respecto al RA, destacó que el nivel alto es el que tuvo mayor porcentaje entre los estudiantes. Asimismo, reportó un coeficiente Rho de .735 con un p valor < .05 entre las variables en estudio. Concluyó que existía una asociación positiva, alta y lineal directa entre el RA y el PC; y entre las recomendaciones destacó fortalecer las competencias de los docentes en la utilización de metodologías activas basadas en casuísticas.

Rojas (2019) realizó su investigación con el objetivo de establecer una asociación entre la motivación y el RA en universitarios del ciclo I de Educación Inicial de una universidad privada de Trujillo (Perú). Fue una investigación de tipo básica y diseño correlacional, utilizó un muestreo aleatorio simple, y contó con un total de 60 participantes. Empleó como instrumentos la Escala de motivación de logro (ML, 1996) del Dr. Luis Vicuña Peri, y las actas de notas (promedios ponderados). Entre los resultados, reportó un coeficiente de Rho de Spearman de .792, con un p valor < .05, entre las variables en estudio. Concluyó que la

motivación se relaciona con el RA de manera positiva y significativa. Entre las recomendaciones, mencionó que se hace necesario realizar programas de motivación orientados a mejorar el RA enmarcados en un sistema de asesoría académica.

Soto (2019), en su estudio, asumió el objetivo de establecer la correlación de la ML y el RA en estudiantes de Lima. Este estuvo enmarcado en el enfoque cuantitativo, transversal no experimental y correlacional. Identificó una población de 296 estudiantes, la muestra fue de 167 estudiantes, usó muestreo probabilístico de tipo estratificado. La recogida de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta y se empleó la Prueba de motivación de logro académico (MLA) y para la variable RA utilizó el registro de notas del semestre. Reportó un coeficiente de Spearman con un valor de rho de ,816, el cual mostró una correlación alta positiva, contando con un p valor de ,000 < ,05. Concluyó que existía una asociación directa entre el RA y la ML en la muestra de estudio, así como que los hombres presentan menor ML que las mujeres.

Navarro (2018), en su estudio, propuso establecer la correlación del RA, la motivación autónoma y controlada, las metas de logro y las estrategias de aprendizaje en universitarios. El estudio presentó un diseño correlacional causal y contó con una muestra de 126 estudiantes de una universidad no estatal, en Lima. Usó el Cuestionario de metas de logro, que cuenta con 12 ítems tipo Likert que se puntúan de 1 a 5, de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, respectivamente; organizados en 4 áreas: dos relacionados con el rendimiento de la tarea (aproximación y evitación) y dos con el dominio de la tarea (aproximación y evitación). Obtuvo una correlación positiva y mediana entre el RA con el área de motivación autónoma ($r = .343$; $p < .01$), y una correlación

positiva y pequeña con las estrategias de elaboración ($r = .191$; $p < .01$). Dentro de las conclusiones señaló que el RA y las metas de aproximación al dominio se correlacionan y predicen algunas estrategias de aprendizaje; pero estas no predicen el rendimiento académico. Además, identificaron que el uso de las estrategias de aprendizaje explicó mejor las metas de aproximación en el contexto de la educación superior.

Macedo (2018) llevó a cabo una investigación, cuyo objetivo fue establecer la correlación entre el RA y el PC en los estudiantes del curso de Estadística I en el año 2017, en una Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de una universidad pública de Lima. Fue un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, y de tipo descriptivo correlacional. Para la variable PC, usó el instrumento de Watson-Glaser (1980, 2008). Contó con una muestra de 91 estudiantes. Entre los resultados, respecto al PC encontró cuatro niveles muy alto, alto, medio y bajo, y se destacó el nivel medio con el mayor porcentaje (35.2 %) y el nivel muy alto con el porcentaje más bajo (9.9 %), los niveles alto y bajo con 25.3 % y 29.7 %, respectivamente. Asimismo, respecto a las dimensiones, se evidenció que la dimensión de inferencia en el nivel bajo cubriría al 76.9 %. En cuanto al nivel del RA, hubo un porcentaje considerable de desaprobados que ascendió a un 38.5 %. Además, la variable RA presentó una distribución no paramétrica, a diferencia de los valores de la variable PC que mostró distribución normal. Entre las conclusiones, señaló que no existe asociación significativa entre RA y el PC en los estudiantes, así como tampoco respecto a sus dimensiones.

Perea (2017) realizó una investigación basada en identificar la relación del RA y las disposiciones hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una

universidad privada de Lima. El estudio fue no experimental con un diseño correlacional y utilizó como instrumento la Escala de disposición hacia el pensamiento crítico una escala, que fue una adaptación por Ecurra y Delgado (2008); así como las notas del curso de Metodología de la Investigación expresadas como el promedio final. Contó con estudiantes de varias facultades que ascendieron a un total de 263. Entre los resultados, mostraron que no existe asociación entre las variables RA y disposición del pensamiento crítico; pero encontró correlación negativa con la dimensión “curiosidad”.

Acuña (2015), en su investigación, planteó como objetivo establecer la correlación de estrategias de aprendizaje, juicio crítico, ML y RA de los estudiantes de un programa en una universidad privada de Lima. Señaló entre los resultados que existe asociación significativa de las variables en estudio con r de Pearson de 0,786 y se destaca el nivel de significancia a 0,01, unilateral con un p -valor $<0,05$. Asimismo, obtuvo un coeficiente de Pearson de 0,823 se destaca un nivel de significancia de 0,01, unilateral con un p valor $<0,05$, en relación con el RA y a la ML; y un coeficiente de Pearson de ,537 con un nivel de significancia de 0,01, unilateral con un p -valor $<0,05$ para RA y estrategias de aprendizaje. Concluyó que existió relación significativa entre las variables estudiadas.

De acuerdo con las investigaciones revisadas, se identificaron dos escenarios: i) aquellas que realizan análisis independiente de la ML y el PC con el RA, y ii) aquellas que relacionan la motivación de logro, el pensamiento crítico y el rendimiento académico asociado con otros aspectos, y las primeras son más frecuentes respecto a las segundas.

En tal sentido, en el marco del primer escenario, el análisis de los hallazgos respecto a la relación de la motivación de logro y el rendimiento académico se encuentran divididos: unos plantean que no hay relación entre las variables descritas y otros afirman que su existencia, incluso que esta es significativa. Asimismo, hay que destacar que los instrumentos utilizados en los estudios son diferentes y variados. Además, los estudios hacen referencia a otros factores como inteligencia, cognición, autoconcepto, características sociodemográficas de la familia y tipo de escuela asociados a las variables seleccionadas. También, cabe enfatizar que a nivel de doctorado en el ámbito de la educación superior son escasos los estudios nacionales que relacionen el RA y ML.

El análisis de los resultados del RA y PC en las investigaciones revisadas están divididas unas mostraron que están relacionados e inclusive señalan al PC como un factor predictivo del RA y en otras que no hay relación.

En el segundo escenario, las investigaciones hacen referencia que hay correlación entre la motivación y el PC respecto al rendimiento académico en una perspectiva educativa y que es importante continuar su estudio, sobre todo orientado a mejorar en los estudiantes la calidad de pensamiento, ya que este constituye un factor predictivo del rendimiento académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Motivación de logro

Para comprender el término *motivación de logro*, se precisa conocer qué se entiende, por un lado, por motivación y, por otro, por motivación de logro. Asimismo, es necesario identificar cómo ha transitado a lo largo de los años por distintas teorías de las ciencias psicológicas en su dinámica y conceptualización

que han permitido conocer su participación e interacción con diferentes procesos, entre ellos el de aprender, ya que constituye el “querer [que] condiciona la puesta en marcha de nuestra capacidad” (Núñez, 2009, p. 41) para obtener los fines que se aspira lograr. Por ello, es relevante resaltar las diferentes perspectivas, tanto en lo teórico como en cuanto a los hallazgos de nuevos conocimientos, en el marco de las investigaciones.

2.2.1.1. Definición de motivación.

De Caso (2014) considera que son numerosos los autores que han querido explicar o dar a conocer qué o cómo se entiende motivación, iniciando con Descartes que “entendía que parte del comportamiento humano está controlado por ‘impulsos naturales’” (p. 214). Inicialmente, se estudiaba como voluntad, luego instinto, después impulso y, posteriormente, como una respuesta a la satisfacción de necesidades para obtener bienestar a lo largo de la vida (Montes, 2020).

Así se destaca, por un lado, que el término motivación procede del latín *motus* que hace referencia a aquello que mueve a las personas a realizar algo (Montes, 2020; Huilcapi-Masacon et al., 2017; Naranjo, 2009) y, por otro lado, cuenta, también, con el sufijo *ción* que hace referencia a efecto o acción. En ese sentido, la motivación se relaciona con aquello que mueve al individuo a ejecutar una actividad para obtener algo, lo que permitiría definir la motivación como todo aquello por lo cual un sujeto obtiene algo. Es decir, frente a un objetivo, se utilizará un recurso adecuado o un conjunto de estos con el propósito de lograr lo propuesto.

En la misma línea, Sanizaca (2018) destaca que, en el ámbito educativo, el impulso que los docentes provocan en los estudiantes con el objetivo de que

estos alcancen los propósitos planteados en el proceso de E-A, es considerada como motivación.

Asimismo, los diferentes autores revisados (Cabrera, 2020, Montes, 2020, Soto, 2019 López, 2017) destacan, por un lado, lo propuesto en los años 60 por Maslow, desde una perspectiva humanista, que la motivación hace referencia al logro de la autorrealización, a través del estudio de la satisfacción de las necesidades de la persona comenzando por las necesidades básicas de seguridad, afecto y pertenencia. Estas últimas son aquellas que se constituyen en un fin en sí mismas y que no necesitan una demostración, al ser un proceso orientado a desarrollar todo el potencial de la persona. Por otro lado, señalan que el cuerpo está expuesto a un conjunto de exigencias o necesidades, las que producen una energía que provoca un impulso orientado a su satisfacción para alcanzar mayor placer o disminuir el dolor. Además, está relacionada con las actividades que realiza una persona motivada por un agente externo, las cuales pueden ser situaciones, personas u objetos en sí, que la influyen y está orientado a evitar un castigo o lograr una recompensa.

También, se puede entender a la motivación como el argumento que asegura el logro de una meta, así como el desarrollo de aquellas tareas que son importantes y valiosas para la persona (Montes, 2020, Naranjo, 2009, Sanizaca, 2018, Trechera, 2005).

Montes (2020), Arias et al. (2018), Palmero et al. (2008) destacan a Woodworth, quien en los años 20 establece desde una perspectiva funcionalista una clara distinción entre mecanismos y fuerzas motivacionales, y plantearon que hay una fuerza en el interior del organismo que lo impulsa a actuar para responder a una necesidad, provocada por una energía interna. Las fuerzas o

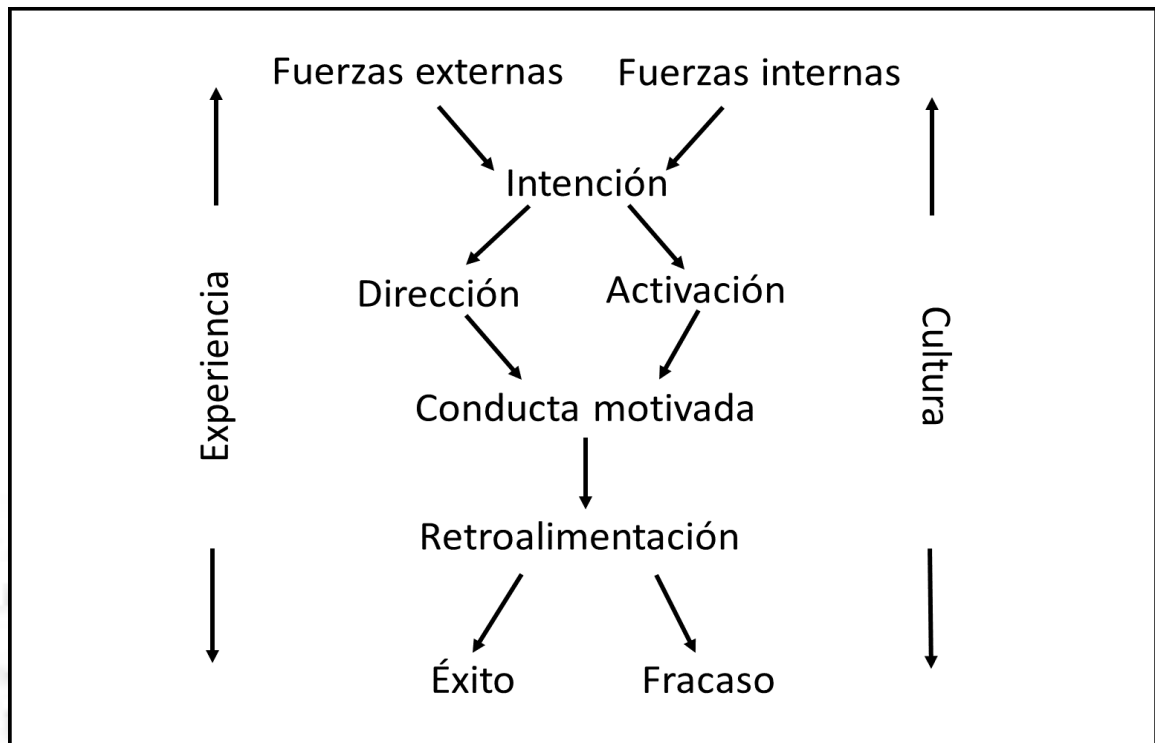
impulsos se relacionen con el porqué de las conductas; y los mecanismos con el cómo se producen las conductas; en otras palabras, son responsables de la motivación de las conductas.

Además, Reeve (2010, citado por Soto, 2019) define la motivación como “los procesos que brindan energía y dirección al comportamiento, energía para que tenga fortaleza, sea intensa y persistente, y la dirección para que la conducta tenga un propósito que se dirija hacia el logro de algún objetivo específico” (p. 6). En concordancia con ello, Maquillo y Hernández (2011, citados por López, 2017) señalan que es “aquella que procede del propio individuo, que está bajo su control y tiene la capacidad para auto-reforzarse” (p. 26). Se destaca que una persona cuando está motivada ejecuta acciones por satisfacción propia, sin esperar recompensa (Soto, 2019). Así, los que estudian por el deseo de aprender, por aumentar sus conocimientos, por la aspiración de superación se hacen responsables de su aprendizaje, a pesar de existir otros factores que lo condicionan. McClelland es quien introduce el concepto de motivación de logro desde un enfoque cognitivo (Arias et al., 2018).

En síntesis, la motivación se expresa por la conjunción de fuerzas internas y externas que entran en juego y generan una intención activa y direccionada. Esta se filtra a través de la experiencia y se convierte en una conducta con propósito, *perspectiva de logro*, que se proyecta socialmente mediante la cultura y que permite identificar, así como obtener diversas metas, y formas de exteriorizar el éxito. En tal sentido, existen fuerzas internas y externas que van a desencadenar en la conducta motivada y esta va a dar lugar al éxito o al fracaso teniendo a la cultura y la experiencia como mediadores como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Esquema de la definición de motivación



Nota. Tomado y adaptado de Gómez (2012, citado por Regalado, 2015).

En la Figura 1, se muestran los diferentes aspectos que componen la definición de motivación y se explica cómo se relacionan para movilizar a la persona y orientarla a la realización de un conjunto de actividades para tener éxito o evitar el fracaso.

2.2.1.2. El concepto de motivación en la historia.

Entre los años 20 y los 50 del siglo pasado, el estudio de la motivación se realizó desde fuerzas externas a través del campo conductual, analizando y controlando la conducta motora; así como por el impulso y el instinto. De tal manera, las “teorías del impulso dominaban el aspecto de la motivación” (Durán-Aponte y Pujol, 2013, p. 84) desde una perspectiva psicoanalítica que estudiaba la motivación como un factor interno. Durante ese periodo, se señala que el cuerpo está expuesto a un conjunto de exigencias o necesidades y que estas producen una energía que provocan un impulso orientado a su satisfacción, a lograr el mayor placer o disminuir el dolor, razones orientadas a propiciar que un organismo busque su equilibrio, basado en diferentes refuerzos (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

En los años 60 al 70, se analiza la motivación desde las teorías cognitivas emergentes centradas en la experiencia reflexiva, el interés por el rendimiento y la cognición, así como en el desarrollo personal. Surgen teorías más relevantes y activas como la teoría de la autoeficacia, del interés y la de atribuciones. Las mismas que incorporan la visión de la persona como un individuo que a partir de la información que tiene resuelve qué hacer. Así, la teoría de las atribuciones de Atkinson en los años 60 destaca, por ejemplo, aspectos relacionados con las necesidades de logro, de afecto y de poder (Huilcapi-Masacon, 2017, Colmenares y Delgado, 2008). En tal sentido, en los últimos veinte años, estas teorías han incorporado ideas sobre las metas y el autoconcepto como elemento central que sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación (Coronado, 2018), y se ha identificado en este periodo la introducción de la idea de motivación de logro.

En los años 80, las investigaciones relacionadas con la motivación claramente se orientaban entre el paradigma de corte cognitivo, por un lado, y no cognitivo, por otro lado. Además, se centraron en observaciones realizadas en el aula; con base en las teorías del interés, la autoeficacia y la atribución combinan elementos de la experiencia pasada (atribución causal) y las expectativas que posee sobre su actuar (emociones) para explicar la conducta de logro. Es decir, se atribuye el fracaso o el éxito frente a una tarea a causas relacionadas con sus características, al esfuerzo realizado y la capacidad desarrollada; las mismas que generan expectativas en la persona respecto a su fracaso o éxito futuro, lo que a su vez repercutirá en la forma de afrontar tareas similares en el futuro (Durán-Aponte y Pujol, 2013). Finalizando este periodo, la motivación de logro en las personas se intenta explicar desde la orientación a las metas que se propone alcanza y que está constituida por varias maneras de aproximarse, comprometerse y responder a las actividades orientadas al logro (Arias et al., 2018, Kohler y Reyes, 2010).

En la actualidad, continúa vigente la tendencia sobre el tema, pero existe un amplio número de constructos estrechamente relacionados, que a veces crean confusión en este campo. Algunos de estos son la atribución causal, la percepción de competencia, la indefensión aprendida, y la autoeficacia enmarcados en diferentes perspectivas o enfoques teóricos que precisan ser abordados para su comprensión.

2.2.1.3. Modelos teóricos de la motivación de logro.

De la revisión realizada (Soto, 2019, Coronado 2018, Casacov, 2014, De Caso, 2014, Osorio, 2014, Naranjo, 2009, Miñano et al., 2008), se identifica un conjunto de teorías que en el marco de buscar respuestas y estudiar qué moviliza a las personas para obtener lo que se proponen, cuándo o cómo lo hacen; han pasado de estar promovidas por un impulso o estímulo, a las impulsadas por la satisfacción de necesidades, luego a aquellas que están en función de las expectativas que posee la persona frente a una situación determinada.

En esa línea, los autores mencionados hacen referencia que las teorías que estudian la motivación se desarrollan bajo un marco de tres perspectivas o enfoques teóricos desarrollados a lo largo de una línea de tiempo que se inicia poniendo énfasis a las recompensas como motivadores de las conductas; luego, aquellas que se centran en las capacidades (cognoscitivas) que desarrollan las personas, y finalmente, aquellas que incorporan la realización y el bienestar, como motor principal. Así se describe la perspectiva conductual, la perspectiva cognitiva y la perspectiva humanista, respectivamente. Sin embargo, para algunos autores (Coronado, 2018, Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2017), los estudios de la motivación deben articular lo social y lo cognitivo, es decir, plantear un modelo socio cognitivo.

Por otro lado, estas teorías, también, se pueden clasificar en función del contenido que se desarrollará y de los procesos que se ejecutarán orientados a comprender a la motivación y su implicancia. Las teorías de contenido ponen énfasis en la acción de los elementos que intervienen en ellas, así como en la interacción de estos. Entre las teorías de proceso, se destacan aquellas que ponen énfasis en los resultados frente a la resolución de tareas definidas y

resaltan la interacción de la acción de elegir, la persistencia en la tarea, el logro, así como las expectativas de la persona, y se destaca la presencia de lo cognitivo en el proceso (Miñano et al., 2008).

También, como se señala en la Tabla 1, se enfatiza que la interacción de estas teorías da lugar a diferentes modelos explicativos.

Tabla 1

Clasificación de las teorías

Tipo	Teoría	Representante	Modelo
De contenido	Teoría de las Necesidades	Abraham Maslow	
	Teoría ERG (Existence, Relatedness and Growth)	Clayton Alderfer	Modelo basado en la satisfacción de necesidades
	Teoría de las Necesidades	McClelland	
	Teoría Atribucional	Weiner	Modelo basado en Atribuciones
	Teoría de las Metas de Logro	Locke	Modelo basado en las Metas
	Teoría de Orientación a la Meta	Dweck y Elliot	
De proceso	Teoría de expectativa-valor	Atkinson	
	Teoría de la Equidad	Stacey Adams	Modelo cognitivo
	Teoría de Expectativas.	Víctor Vroom	
	Teoría de la Modificación de la Conducta.	Skinner.	Modelo basado en los incentivos

Nota. Se muestran los modelos teóricos a partir de las teorías descritas

La Tabla 1 muestra una clasificación de las teorías de la motivación en función del análisis y desarrollo del contenido y los procesos. Además, se presenta los representantes más destacados, así como los modelos teóricos que se originaron de estas teorías.

A continuación, en función de los tipos descritos, se presentan las diferentes teorías; así como los modelos que de ellas se desprenden para

explicar cómo se entiende la motivación en general e identificar la ML en particular.

2.2.1.3.1. Teorías de contenido.

Estas estudian y consideran aquellas que hacen referencia a aspectos internos, tales como el nivel de satisfacción, las aspiraciones y las necesidades que motivan a las personas. Entre estas teorías se encuentran:

La teoría de las necesidades, cuyo representante es Abraham Maslow. Esta destaca que las necesidades humanas están ordenadas en jerarquía, que va de la más genérica o básica a la más específica o superior y que la satisfacción de las necesidades se tiene que realizar en estricto orden jerárquico. Las primeras son prioritarias y solo cuando están satisfechas se puede escalar a las siguientes; además, al ser cubiertas dejan de actuar como motivadores. Esta teoría plantea una jerarquía de necesidades organizadas en orden de priorización que va de las “fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de auto-realización” (Sanizaca, 2018, p. 230); donde las necesidades de autorrealización son de orden superior y las fisiológicas son las del primer nivel o básicas. Estas necesidades se han presentado en una pirámide cuya base está representada por las necesidades fisiológicas (hambre, sueño, evitación del dolor, ente otras) seguidas por las de seguridad y pertenencia, pasando por la autoestima, y culminando en la cima con la autorrealización (Soto, 2019; Sanizaca, 2018, López, 2017, Casacov, 2014, Naranjo, 2009, García y Gimeno, 2008). Esta se desarrolla a la luz de la perspectiva o enfoque humanista.

Asimismo, Maslow las reconceptualiza y las presenta de dos maneras: a) deficitarias, entre las que se encuentran las que responden a una carencia como

las de seguridad, las fisiológicas, las de estima y las de amor y pertenencia, y b) de auto-realización, referida al desarrollo de la persona, respecto a su ser. Posteriormente, describió tres necesidades adicionales: las estéticas, las cognitivas y las de autotrascendencia (Sanizaca, 2018), las mismas que incorpora a la jerarquía establecida.

La teoría existencia, relaciones y crecimiento (ERG), en inglés Existence, Relatedness and Growth, de Alderfer, quien se basó en la jerarquía de las necesidades de Maslow, agrupa las necesidades en tres tipos: a) existenciales, que hacen referencia a las necesidades básicas y materiales que corresponden tanto a las necesidades fisiológicas como a las de seguridad; b) relacionales, que implican satisfacer las relaciones interpersonales (necesidades sociales), así como la pertenencia a un grupo (necesidades de aceptación), y c) de crecimiento, relacionada con las necesidades de desarrollo personal (Naranjo, 2009, Trechera, 2005). De ese modo, se destaca que, cuando las necesidades de un orden superior no son satisfechas, las inferiores reaparecen, a pesar de haber sido cubiertas. Asimismo, las personas transitan entre las necesidades de manera ascendente y/o descendentemente, en función del tiempo y circunstancia en la que se encuentren. También, planteó que la insatisfacción no es lo opuesto a la satisfacción, y que no se encuentra en extremos contrarios, sino que son continuos, separados y paralelos; estos aspectos la diferencian de la teoría de Maslow (Huilocapi-Masacon, 2017) y se desarrolla a la luz de la perspectiva humanista.

Para la teoría atribucional de Weiner, en los años 70, la motivación se deriva de las explicaciones de causa-efecto que se realizan frente al resultado de cada acción o actividad desde un enfoque cognitivo. Así, el tipo de

atribuciones están en función de las expectativas y las metas, las que se puedan considerar como una barrera o un facilitador del éxito en general y del éxito académico en particular. En tal sentido, establece que la explicación que hace un estudiante frente al logro o no de una tarea es el resultado de la existencia o ausencia de causas relacionadas con la capacidad, el esfuerzo, suerte o con su grado de dificultad, pudiendo, además, existir otras. Igualmente, destaca la presencia de la emoción en cada una de las situaciones que enfrenta, y que esta variará dependiendo de si es o no deseado, así como si es o no esperado (Coronado, 2018).

Para Duran-Aponte y Pujol (2013), las atribuciones o causas tienen las siguientes dimensiones, como se aprecia en la Figura 2:

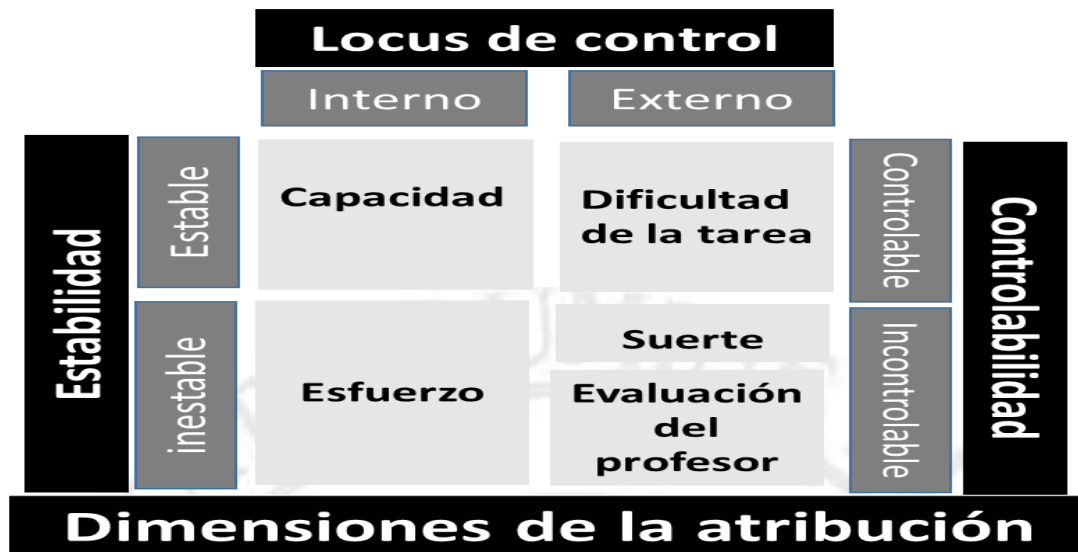
a) Locus de control. Cuando la causa se encuentra dentro del individuo, sería el locus interno; o externa cuando la causa está fuera de él, lo que sería el locus externo. Así, se tiene como aspectos internos a la capacidad (habilidades) y el esfuerzo de la persona, y como aspectos externos a la evaluación del profesor, la suerte y la dificultad de la tarea.

b) Estabilidad de la causa. Se refiere a qué tan constante es en el tiempo y el interés frente a alguna aspiración. Así, se tiene, por un lado, como factores estables a las habilidades de la persona y la dificultad de la tarea, y, por otro lado, al esfuerzo, la suerte y el docente como factores inestables.

c) Controlabilidad. Hace referencia a que las causas están o no bajo control voluntario, y se destacan aspectos intrínsecos y extrínsecos de la motivación.

Figura 2

Dimensiones de la teoría de Weiner



Nota. Se presentan las relaciones de las dimensiones de la atribución y de las atribuciones que originan el éxito y fracaso. Tomado de Durán-Aponte y Pujol (2013, p. 85)

La Figura 2 muestra las posibles combinaciones de las dimensiones de las atribuciones causales de éxito y esfuerzo con cada una de las dimensiones de la atribución; y así se forman pares contrarios: internas-externas, estables-inestables y controlables-incontrolables en la interacción de estas.

En tal sentido, la competencia, la suerte y la capacidad docente son consideradas incontrolables; pero el esfuerzo y la dificultad de la tarea como controlables. Luego, se puede decir que aquellos estudiantes que atribuyen a su esfuerzo como el responsable de su éxito en los resultados académicos hacen referencia a una causa interna, inestable y controlable; contrariamente, los que atribuyen sus resultados a la suerte o hacen referencia a una inversión de poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje se refieren a una causa externa, inestable e incontrolable (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

A partir de esta teoría, se han realizado un conjunto de investigaciones, entre ellas la de López (2017), que relacionó la motivación con el RA y describió

a los estudiantes como a) los que tienen una actitud basada en su esfuerzo y capacidad de aprendizaje, y b) los que aspiran conseguir buenas notas y no necesariamente aprender. En el tiempo, se ha identificado patrones de conducta que favorecen y obstaculizan el rendimiento académico. Así, existen: a) patrones adaptativos, que hacen referencia a que el estudiante es capaz de cambiar aquello que le llevó a fracasar, ya que atribuye su fracaso al poco esfuerzo y su éxito a la capacidad y al esfuerzo; y b) patrones desadaptativos, por los cuales el éxito es atribuido al azar, a la suerte o a cualquier otro factor externo e incontrolable.

En esa línea, López (2017), y Duran-Aponte y Pujol (2013) destacan que, en función de la teoría Atribucional de Weiner y de los elementos descritos, los autores Manassero y Vásquez (1998) diseñaron la Escala atribucional de motivación de logro (EAML), que a la fecha cuenta con diversas investigaciones como respaldo empírico (Morales y Gómez, 2009; Valenzuela y Nieto, 2008), lo que permite la comparación de los estudios, así como establecer relación con otras variables (Barreto y Álvarez, 2020).

La teoría de las necesidades, desarrollada por McClelland, destaca que existen tres necesidades que orientan a las personas en el desarrollo de sus trabajos y tareas; necesidad de afiliación, de logro y de poder; así como que, para satisfacerlas, las personas ponen en juego una energía o impulso hasta poder lograrlo y, cuando esto sucede, el impulso o energía disminuye (Montes, 2020, Soto, 2019). Se destaca que, cuando las conductas de las personas se dan en un ambiente favorable, se logra más que la respuesta a un problema (García y Gimeno, 2008). En tal sentido, las condiciones que estimulan la autonomía y contienen la toma de riesgos mantienen el interés de la persona por

mayores retos que la conducen a experimentar altos sentimientos de logro, así como de afiliación o de poder como producto de una historia de recompensas obtenidas. Estas son referidas como motivación de logro, motivación de poder y motivación de afiliación basadas en la necesidad de logro, necesidad de poder y necesidad de afiliación, respectivamente.

Asimismo, McClelland (1989, citado por Soto, 2019) focaliza su atención en la necesidad de logro y señala que los individuos con alta necesidad de logro se desenvuelven mejor si: a) perciben que tiene el 50 %, de posibilidad de éxito, b) no se envuelven en desfavorables situaciones, c) dejan de lado la casualidad o las circunstancias muy favorables, y d) gozan de fijar metas que constituyan un esfuerzo. Esta postura pone énfasis en la motivación interna, atribuciones relacionadas con el fracaso o el éxito, y con ello primero en el establecimiento de metas, luego en el planeamiento de estas y, finalmente, en el monitoreo del proceso orientado a la meta. En tal sentido, se destaca la interacción entre el sistema cognitivo y los demás sistemas (afectivo, comportamental y fisiológico), que le permite poner en marcha o inhibir las respuestas para regular su conducta a partir de comprender y relacionar el significado que le asigna a la información de la que dispone (Naranjo, 2009).

En esta línea y de acuerdo con esta teoría, Arias et al. (2018) señalan que una conducta fuertemente motivada es consecuencia de que la motivación por evitar el fracaso sea menor que la motivación por el éxito. Al mismo tiempo, enfatiza que, entre los estudiantes, con más o menos frecuencia, las dos conductas están presentes. También, señala que la motivación de logro se aprende a través de la interacción social y orienta todo esfuerzo de forma tenaz para lograr el máximo estándar esperado.

La teoría de metas de logro, presentada por Locke en los años 70, destaca que la motivación de las personas está dada para lograr las metas que se propongan como por la meta en sí misma. En tal sentido, Cornelio (2017) señala que la motivación de los estudiantes está en función de la intención que posea para llegar a alcanzar sus metas. Estas la impulsan a dar lo mejor de sí mismos, para lograr un deseo o aspiración, así como a mejorar su rendimiento. En este marco, los estudiantes identifican y crean sus propias metas, basadas en el conjunto de decisiones acertadas tomadas con anterioridad (Trechera, 2005). Una vez establecidas las metas, las personas se comprometen a alcanzarlas; para ello, la meta debe constituir un desafío accesible, realista y posible (características de una meta); además de ser específica, desafiante y difíciles; debe incorporarse como un elemento importante a la retroalimentación (Cornelio, 2017).

Asimismo, este autor plantea como meta u objetivo aquello que un individuo intenta alcanzar; al final de una determinada acción. Por ello, para que una meta active la motivación, deben estar presentes cuatro elementos: i) conocimiento de los medios que constituyen los requisitos para obtenerla; ii) aceptación de lo que se desea efectuar; iii) dificultad de tal manera que implique un reto, pero que no resulte imposible el alcanzarla; y iv) especificidad, es decir ser concreta y definida para poder lograrlo.

La teoría de orientación a la meta (Logro), presentada por Dweck y Elliot, señala que los estudiantes logran aproximarse a las tareas de logro a través de diferentes formas de orientaciones: i) relacionada al aprendizaje y ii) vinculada con el rendimiento. Los primeros se centran en las metas de aprendizaje, y se orientan a la mejora de sus competencias, desarrollar nuevas y diferentes

habilidades y superar desafíos; y los segundos establecen metas de rendimiento, y se dirigen a los resultados como obtener el reconocimiento de los demás o el quedar bien; tener éxito o evadir el fracaso. En otras palabras, están relacionados con la motivación intrínseca y motivación extrínseca, respectivamente.

Esta teoría plantea que los individuos que establecen metas orientadas al aprendizaje conciben que, como resultado del esfuerzo y el aprendizaje, los conocimientos y habilidades se pueden mejorar. Asimismo, al establecer metas de ejecución admiten que la inteligencia es la expresión de los resultados de la ejecución. En tal sentido, Wijnia y Servant-Miklos (2019) describieron cuatro tipos de metas de logro dentro de los contextos educativos en las que se distinguen las centradas en el desarrollo de la competencia de la tarea, que son las metas del enfoque de dominio; las metas de evitación de dominio que tienden a centrarse en evitar el deterioro de la competencia o no alcanzar el estándar; los relacionados con los objetivos del enfoque de desempeño, que tienden a centrarse en mostrar competencia a otros; y las metas de evitación del desempeño, que se centra en evitar una demostración de incompetencia en comparación a otros.

2.2.1.3.2. Teorías de proceso.

Estas se centran en el estudio del proceso en que transcurre la reflexión, los cuestionamientos para explicar cómo la persona se motiva para actuar y cumplir con sus metas u objetivos. Entre estas teorías se destacan:

La teoría de expectativa-valor fue descrita por Atkinson entre los años 1957 y 1964. Está basada en el conjunto de necesidades y elementos cognitivos, y propone que una conducta orientada al éxito es el resultado de una sinergia

entre sus componentes. Es la primera que hace referencia a la ML y la define como búsqueda del éxito asociada a evitar el fracaso (Soto, 2019). Asimismo, describe que los componentes son tres: i) el motivo o necesidad de logro, entendido como la disposición de la persona por sentirse orgulloso por evadir el fracaso — poder— o los resultados derivados de él —afiliación—, y resolver con éxito una tarea; ii) la probabilidad de éxito, que destaca la posibilidad de éxito al realizar una conducta determinada, lo que a su vez se refleja en la percepción de la persona de lograr una meta o alcanzar éxito en esa tarea; y iii) el valor de incentivo de la tarea, dado por la reacción afectiva (positiva) de la persona frente a lograr resolver con éxito de la tarea; es decir, que una tarea difícil constituirá un menor incentivo para la persona (Miñano et al., 2008). En ese sentido, la motivación de la persona por obtener éxito está en función de sus expectativas planteadas, y contraria a la probabilidad de alcanzarla.

En tal sentido, se destaca que las personas motivadas satisfacen tres necesidades puntuales (Soto, 2019, Colmenares y Delgado, 2008), las de a) logro; b) poder y c) afiliación; así como el interés de éxito rige la alta motivación al logro, la baja motivación está orientada a la evitación del fracaso.

En concordancia con esta teoría de expectativas-valor, las personas investigan el optimar sus resultados; por ejemplo, un estudiante universitario desestima el realizar trabajos en grupo, porque piensa que necesitará más tiempo y lo que le impediría realizar actividades no académicas influyendo así en su rendimiento académico (López, 2017).

Cabe destacar que, en este marco, el estudiante debe querer optimar sus actividades académicas, lo que lo llevaría a prepararse cómo ser un competitivo profesional y una mejor persona. Para ello, debería desarrollar habilidades, así

como estar dispuesto de invertir esfuerzo y tiempo para lograr sus objetivos e intereses planteados en el proceso (Soto, 2019).

La teoría de expectativas de Vroom, en los 60, señala que la motivación es la consecuencia de factores relacionados con i) el valor que se le asigna a la actividad, ii) que toda acción tiene una consecuencia y iii) que todo resultado tiene un valor. Así, si las personas están seguras de lo que harán, si creen en su valor y si saben que una vez que logren la meta obtendrán una recompensa, estarán motivadas a realizar cosas y esforzarse por lograr una meta. Es decir, muestran un alto desempeño para alcanzarla. Es una propuesta enmarcada bajo la perspectiva cognitiva que pone énfasis en que la motivación de las personas se centra en el valor que estas ponen en su esfuerzo por alcanzar un resultado (Naranjo, 2009, García y Gimeno, 2008, Trechera, 2005). Asimismo, estos autores señalan, también, al modelo de Porter y Lawler, en los 70, basado en la teoría descrita de Vroom; incorporan el concepto de desempeño para evidenciar la realización de tareas y que el logro de metas está definido por el esfuerzo realizado, la habilidad, conocimientos y destrezas de la persona para realizar un trabajo, así como la percepción de los requerimientos de la tarea. Por otro lado, el desempeño permite obtener dos tipos de recompensas: a) intrínsecas, referidas con la percepción de autorrealización o logro; y b) extrínsecas, relacionadas con la ascendencia o la reputación (prestigio).

La teoría de la equidad de Adams, en los 70, centraliza la atención en el juicio que se forma una persona al comparar las recompensas que obtienen con las recompensas que otras personas reciben al realizar la misma o semejante tarea, así como al hacer que los elementos que lo conformaban interactúen, y para ello toma en cuenta a) los *inputs*, relacionados con todo aquello que

proviene de la persona que se aporta a la tarea; y b) *outputs*, relacionados con los resultados o beneficios obtenidos al finalizar la tarea (Naranjo, 2009; Trechera, 2005).

La teoría de la modificación de la conducta de Skinner afirma que las conductas están determinadas por la motivación de las personas bajo un sistema de recompensas/refuerzos; y castigos que incrementan y dirigen la atención en las conductas adecuadas y distancian o extinguen aquellas calificadas como inapropiadas (Naranjo, 2009, Ramos, s.f.). El empleo de incentivos permite que “las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño” (Trechera, 2005. p. 3). Asimismo, Palmero et al. (2008) destacan que tanto el refuerzo como el castigo tienen connotaciones motivadoras, ya que promueven el desarrollo de expectativas en la persona, las cuales a su vez le permiten identificar que hay determinadas conductas que la llevan a determinados resultados; así como que las consecuencias de estas alteran la probabilidad de respuesta.

Es preciso destacar que las teorías establecen una interacción al interior de cada tipo o grupo, mediante el cual concretizan y desarrollan modelos explicativos de la motivación en diferentes situaciones (Trechera, 2005), y los más representativos son los siguientes:

- a) Modelo basado en la satisfacción de necesidades, cuyos representantes son Maslow, Alderfer y McClelland.
- b) Modelo de expectativa-valor expuesta por Atkinson
- c) Modelo atribucional de Weiner
- d) Modelo de Porter y Lawer, basado en el cumplimiento de metas

- e) Modelo que incorpora aspectos cognitivos, en el que se destaca a Vroom y Adams
- f) Modelo basado en los incentivos, representado por Skinner

Como se observa, las teorías de la motivación han ido incorporando diferentes aspectos a lo largo de la historia iniciándose con los impulsos; la energía; pasando por las recompensas; las atribuciones, y el conocimiento, a la luz de los diferentes paradigmas que influenciaron el pensamiento de los diferentes autores e investigadores preocupados por explicar qué moviliza a la persona a actuar para alcanzar sus objetivos y metas.

2.2.1.4. Definición de motivación de logro.

Este concepto se ha desarrollado a lo largo del tiempo y bajo una postura epistémica de expectativa-valor, que plantea que el logro está relacionado con las acciones orientadas a lograr el éxito y evitar el fracaso (Tarazona, 2017), así como el logro de las necesidades de afiliación y poder.

Así, Naranjo (2009), y Colmenares y Delgado (2008) definen la motivación de logro como aquella que orienta el desarrollo, integra una expectativa cognitiva y el valor del éxito; como el logro de metas. En esa línea y considerando además la competencia y la excelencia, Manassero y Vásquez (1998, citados por Tarazona, 2017) hacen mención que

la motivación de logro es el motor que impulsa hacia la magnitud del rendimiento, como una actitud positiva en situaciones de competencia bajo las condiciones de normas o estándares de excelencia, el resultado es evaluado como éxito o fracaso por el mismo sujeto o por los demás. (p. 29)

Por otro lado, McClelland (1998, citado por Soto, 2020), definió *motivo de logro* como “una orientación general para alcanzar cierto estándar de excelencia”

(p. 56). Posteriormente, en el 2000, asume que necesidad o motivo de logro, bajo un marco de excelencia, está relacionada con el éxito en la competencia.

En tal sentido, Cervantes-Arreola (2020) señala a “la motivación de logro como aquello que mueve a la persona a conducir sus acciones y sus esfuerzos, siendo persistente, en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia” (p. 10). Asimismo, Arias et al. (2018) afirmaron que esta se desarrolla mediante la interacción social.

En esta línea, Atkinson (1984, citado por Montes, 2020) destaca que la conducta de logro está entendida como una función cognitiva respecto a la expectativa y al valor de éxito que espera alcanzar una persona. Se enfatiza que un motivo de logro lo dispone para: a) realizar tareas desafiantes; b) persistir en las tareas; y c) perseguir el éxito, a través de una actividad independiente e innovadora. Esta concepción de motivación no está concebida desde la necesidad de logro, sino de éxito.

En función de los conceptos desarrollados, la motivación de logro es responsable de responder, por un lado, a evadir el fracaso y, por otro lado, alcanzar éxito, dos necesidades existentes en la persona. Es decir, dirige la conducta y la orienta hacia la realización, y se destaca que la persistencia en la tarea se verá aumentada si la motivación orientada al éxito es mayor que la evitación del fracaso (Arias et al., 2018, Sanizaca, 2018, López, 2017).

Por otro lado, Soto (2019) subraya que la motivación de logro está relacionada con la experiencia que moviliza nuevas ideas, valores, acciones coherentes con las funciones académicas, orientadas a satisfacer las necesidades con un criterio de excelencia; y cita a Rodríguez que la define como:

la habilidad que tiene el alumno para ejecutar sus funciones académicas y poder corregir un problema, encaminándolo a alcanzar un fin y superar

un obstáculo, tomando en cuenta que se puede dar de manera autónoma, ... donde el resultado se medirá mediante una evaluación personal o por terceros. (p. 38)

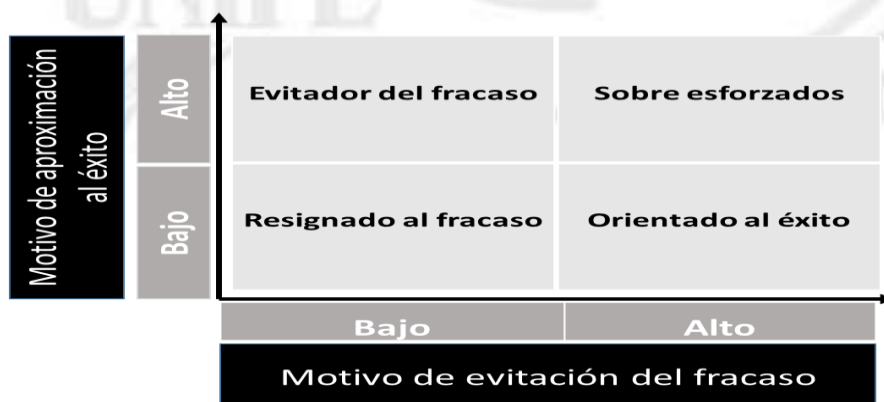
En esta definición, se puede destacar, que la ML consiste en una habilidad procedimental orientada a vencer dificultades académicas para alcanzar una meta, sujeta a evaluación y considerando la autonomía de la persona.

En concordancia a lo mencionado, Soto (2019) señala que “la motivación del logro es el impulso que permite a la persona superar obstáculos y retos para lograr metas” (p. 40). Así, se pone énfasis en que una persona motivada tendrá la energía y los estímulos necesarios para desenvolverse, progresar y mejorar su autonomía y lograr el éxito previsto, ya que el logro es significativo *per se*, y no por las recompensas que se consigan (Cabrera y Guzmán 2020, Montes, 2020, Cabrera, 2019, Soto, 2019).

En tal sentido, Covington y Roberts (1994, citados por López, 2017) señalaron, como se muestra en la Figura 3, que de la asociación de los niveles de aproximación al éxito y de evitación del fracaso se obtienen cuatro tipos de personas frente al logro.

Figura 3

Aproximación al éxito y evitación al fracaso



Nota. Se presenta las características de las personas sobre la base de la combinación de los niveles de evitación del fracaso y los de la aproximación al éxito. Tomado de López (2017, p. 30)

La Figura 3 muestra que las posibles combinaciones entre los niveles de los motivos relacionados con la aproximación al éxito y a la evitación al fracaso dan como consecuencia una determinada característica en los estudiantes respecto al éxito y al fracaso, respectivamente.

Para Tarazona (2017), existen efectos presentes en el aprendizaje, así como en el rendimiento a causa de la motivación de logro. Además, los factores internos o externos en el estudiante los afectan, lo que aumenta la energía y la actividad y modifica el inicio y orientación de las actividades o estrategias orientadas a alcanzar sus metas, entre otros. También, expresa que la motivación extrínseca posee menos ventajas que la motivación intrínseca y que habría que favorecer la primera más que la última.

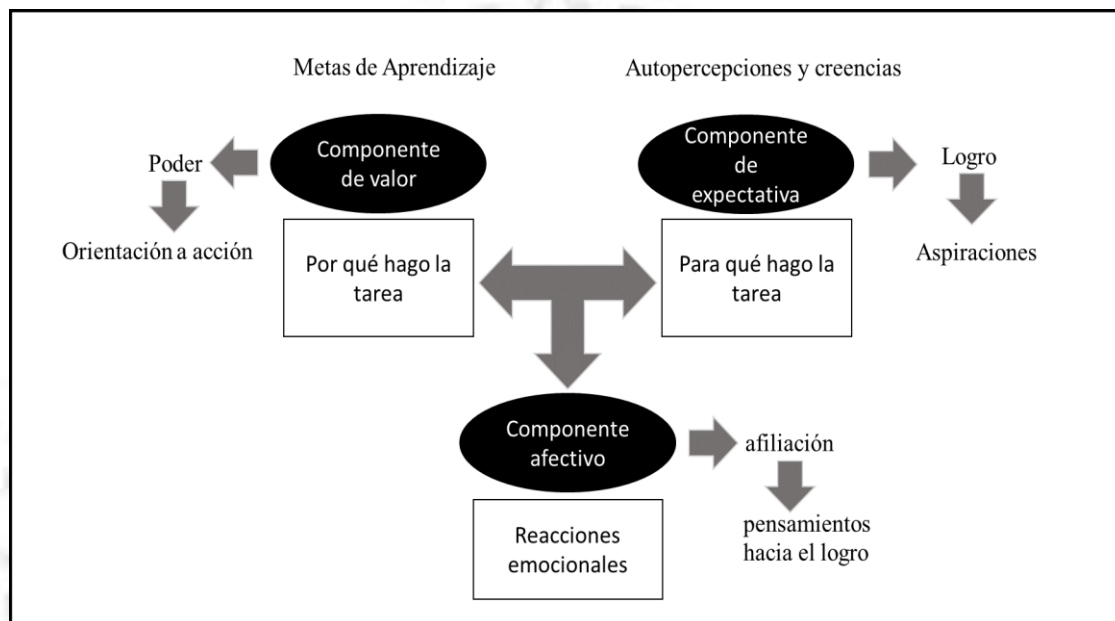
En tal sentido, para efectos del presente trabajo, se asume la ML desde la teoría de McClelland y Atkinson (1989, citado por Montes, 2020) basada en la teoría de las necesidades que, además, incluye la expectativa de valor frente a las metas que se quiere lograr. Se entiende como la predisposición estable que orienta a la persona a esforzarse en cualquier tarea (estudios, deporte, aceptación social) para alcanzar el éxito en ello. En términos generales, se percibe como el interés por el perfeccionamiento de las personas, de las organizaciones y la sociedad, que se manifiesta a través de la implementación de los medios necesarios para obtener el logro ante una determinada actividad, bajo criterios de excelencia.

Esta teoría ubica y describe la conducta de logro en función del valor de éxito y de una expectativa cognitiva de éxito. Es una concepción definida en función de la necesidad/impulso motivacional, a una definida por la expectativa —valor—, lo que orienta la investigación principalmente a tres motivos que se

consideran básicos: poder, afiliación y logro (Cabrera y Guzmán, 2020, Cabrera, 2019, Soto, 2019, Colmenares y Delgado, 2008), que a su vez se orientan hacia las pensamientos, aspiraciones y acciones de logro (Cabrera, 2019), como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Componentes de la motivación de logro



Nota. Se presentan los componentes de la ML descritos por Pintrich y De Groot (1990, citados por Cabrera y Guzmán, 2020, p. 30), y complementado con información señalada por Soto (2019), Cabrera (2019) y Colmenares y Delgado (2008).

La Figura 4 muestra los elementos y componentes que intervendrían en la definición y comprensión de *motivación de logro*, a partir de establecer la interacción entre ellos.

En tal sentido, Soto (2019) destaca algunas características dentro de cada uno de estos. La ML se describe como el conjunto de necesidades que moviliza a una persona hacia la búsqueda del éxito en los retos. Esto implica estar orientados a manifestar capacidad para sobresalir; mostrar crecimiento de su desempeño ante la retroalimentación que reciben; realizar tareas difíciles y desafiantes; alcanzar mejor éxito ante mayor retroalimentación; fijar metas cada

vez mayores, confiar en los otros, provocar la participación y acompañamiento y aceptar opiniones o ideas; tener un mejor desempeño frente a riesgos de fracaso moderados; definir sus objetivos-metas y ser perseverantes en las mismas,

La motivación de poder está relacionada con buscar el prestigio y estatus; esperar liderar e influir en los demás; buscar conducir y no solo dirigir; ser perseverantes y pretender causar impacto y obtener poder; ser solícitos y eficaces; usar el poder de manera provechosa o destructiva; buscar la regulación de las emociones; distinguirse a través del prestigio y el estatus, y fortalecer la autoestima; ser líderes; poseer pensamientos e ideas implicadas en la política.

Finalmente, respecto a la motivación de afiliación, se enfatiza en mantener relaciones provechosas y amistosas; sentirse parte y útil al grupo; establecer relaciones e interacciones con los demás; iniciar y favorecer la interacción personal; mostrar satisfacción ante felicitaciones; establecer y respetar las normas consensuadas por el grupo de trabajo; fortalecer las relaciones interpersonales; ser útil ante el grupo; seleccionar compañeros de trabajo sin discriminación; ser cooperativo, activo, dinámico y no competitivo; ayudar al clima institucional y familiar.

La interacción de estos permite a las personas desarrollar relaciones en concordancia con el contexto en el que se encuentra, lo que guarda relación con la manera en que estas manejan el fracaso como el éxito. Comúnmente, el evitar el fracaso junto con la búsqueda del poder resultan altamente motivadores (Soto, 2019, López, 2017).

Es importante destacar en función de los autores revisados que todo estudiante asume una decisión tomando como punto de partida la información que tiene, basado en sus necesidades, intereses, prioridades o metas como

estudiante y también como persona, no solo por los logros académicos, sino también, por las relaciones que existen entre las aspiraciones y las motivaciones, así como el superar desempeños anteriores, trabajar en equipo, rendir mejor cada vez en comparación consigo mismo y con los demás ,entre otros.

Por otro lado, uno de los aspectos que se ha destacado al analizar la conducta motivada es que un individuo puede realizar una tarea, dedicándole interés y esfuerzo sin recibir algún beneficio o retribución por hacerla; así como que la perspectiva evolutiva no ha estado presente en el proceso de análisis que nos pueda ofrecer información sobre cómo es su desarrollo.

2.2.1.5. Dimensiones de la motivación de logro.

La motivación de logro, descrita por McClellan y Atkinson (1989, citados por Montes, 2020), pone énfasis en los pensamientos, aspiraciones y acciones conducentes al logro, lo que constituyen componentes/dimensiones que interactúan entre sí para explicarla. En esa línea, Thornberry (2008, citada por Soto, 2019) las describe de la siguiente manera:

a) Acciones orientadas al logro (valor)

Estas son “conductas que despliega el estudiante y que lo orientan a la consecución del éxito en actividades evaluadas con estándares de excelencia” (p. 103). Además, hace referencia a la predisposición de la persona para focalizar de eficiente y consecuente los objetivos y requisitos que el entorno exige de tal manera que se produce un cambio.

b) Aspiraciones orientadas al logro (expectativas)

Estas “son deseos y aspiraciones con respecto al deseo académico y el futuro laboral que tiene el individuo” (p. 103). En ese sentido, es la apreciación de lo pertinente y viable respecto a realizar algo según la circunstancia en la que

se visualiza a sí mismo. Estas se relacionan con los anhelos que orientan a una persona a ser más activa con el propósito de cumplir diversos objetivos y deseos formulados para su entorno personal, profesional y profesional.

c) Pensamientos orientados al logro (disposición afectiva)

Estos hacen referencias a las reflexiones y apreciaciones que tiene el individuo respecto a sus metas y su futuro a partir de la valoración que este tiene de su propia capacidad, lo que le permite desenvolverse exitosamente. Si se hablase de los estudiantes, estaría referido al éxito en la realización de las diferentes tareas académicas que realiza.

En tal sentido, la conducta que se dirige al logro de una meta le permite a un individuo restablecer su periodo de equilibrio y anticipar que este será satisfactorio a partir de identificar qué lo impulsa hacia el éxito.

Por lo tanto, es preciso prestar atención a la motivación al logro, ya que como proceso activará, dirigirá y mantendrá el comportamiento del estudiante orientándolo hacia una meta cada vez mejor, la excelencia. Es decir, tratará de mejorar su desempeño en cualquier actividad que se le solicite, esforzándose más y mejor cada vez, como consecuencia de evidenciar que sus esfuerzos los acercan a la meta (Arias et al., 2018, Barreto, 2017).

En esa línea, Ormrod (2005, citado por Sanizaca, 2018) ha identificado cuatro formas en que la motivación afecta al rendimiento académico, por ende, al aprendizaje. Así, la motivación i) incrementa los niveles de actividad y energía en la persona; ii) orienta las elecciones de persona, así como a las consecuencias que fueron reforzantes, es decir los guía a la meta; iii) promueve el inicio y persistencia de actividades por iniciativa propia; y iv) altera los

procesos cognitivos frente a una tarea, así como las estrategias de aprendizaje que se empleen.

De acuerdo con lo revisado, la motivación de logro, como constructo, contempla un conjunto de habilidades que descritas en las dimensiones que interactúan en las diferentes situaciones a las que se enfrenta y tiene que asumir el estudiante en su proceso de formación, las que determinan los pensamientos, acciones, y aspiraciones que orientan el logro de metas establecidas. Asimismo, bajo un enfoque socioformativo, este proceso pasa por una construcción social que destaca la actuación integral ante las demandas del contexto, que al enfrentarse con una motivación suficiente les permitirá cambiar sus creencias y percepciones desde la práctica y no solo desde la teoría, a nivel personal y profesional.

2.2.2. Pensamiento crítico

En este apartado, se muestra la descripción de la definición, dimensiones o componentes y características del pensamiento crítico, constructo que ha sido motivo de diferentes estudios. Estos permitirán una conceptualización de este constructo que a la fecha se ha convertido en un aspecto fundamental dentro de los procesos de aprendizaje en todo el itinerario formativo, así como en la formación integral de los estudiantes, en esta oportunidad, con énfasis en la educación superior.

2.2.2.1. Definición.

Existen varias definiciones de pensamiento crítico de acuerdo con la perspectiva de los académicos, así como de la disciplina (filosofía, psicología, sociología y educación) que la han estudiado; a continuación, se presentarán las más representativas desde los noventa con el fin de entender la naturaleza de este constructo y establecer su relación con la ML, así como con el RA.

McPeck (1981, citado por Valenzuela y Nieto, 2008) define el pensamiento crítico como “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (párr. 1). Se puede observar que esta destaca dos aspectos: las disposiciones y las habilidades.

Por otro lado, Ennis (1987, citado por Valenzuela y Nieto, 2008) lo define como “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer” (párr. 1). Esta definición resalta más aspectos operativos relacionados con el comportamiento, así como pragmáticos relacionados con la finalidad.

Para Lipman (1991, citado por Daniel et al., 2003), desde un enfoque utilitarista, es un proceso complejo orientado a la mejora de la experiencia personal y social del individuo, así como de un orden superior. Luego, este lo define como “aquello que facilita la emisión de juicios confiando en y por medio de criterios [que lo hacen] auto-correctivo y sensible al contexto” (Valenzuela y Nieto, 2008, párr. 1). Esta definición también destaca la finalidad, es decir la realización de buenos razonamientos y juicios; así como al contexto como el medio para lograrlos.

Asimismo, Watson y Glaser (1980, 2008, citados por Salazar, 2020) definen el PC como:

la composición de actitudes de investigación que implican capacidad para reconocer problemas; conocimientos de la naturaleza de inferencias válidas, abstracciones y generalizaciones en los que la exactitud de la evidencia de diverso tipo se determina de manera lógica; y habilidad para hacer uso de las actitudes y el conocimiento mencionados en los dos puntos anteriores. (pp. 24-25)

Halpern (2006, citado por Betancourth et al., 2017) destaca que el pensamiento crítico hace uso de estrategias cognitivas orientadas a incrementar la probabilidad de obtener un resultado deseable. Esto se evidencia cuando señala que “es un tipo de pensamiento con propósito, razonado y dirigido a metas. Es el tipo de pensamiento involucrado en la resolución de problemas, la formación de inferencias, cálculo de probabilidades y la toma de decisiones” (p. 202).

Establecer una definición del pensamiento crítico no es fácil, ya que este es complejo y no logra incluir todos los factores; por ello, como hace referencia Valenzuela y Nieto (2008) es mejor tener una mente abierta y considerar una conceptualización abierta que lo integre como un concepto propositivo, racional, y dirigido que evalúa, además, el cómo hacemos algo —el proceso—, el qué tan bien lo hacemos —el resultado— al dar respuesta a las diferentes tareas o problemas a los que nos enfrentamos. En ese sentido, la evaluación, que tiene como objetivo proveer una retroalimentación pertinente y exacta orientada a mejorar el resultado y el proceso (Bejarano et al., 2013).

Asimismo, Paul y Elder (2004, citados por Roca, 2013) definen pensamiento crítico como “ese modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 63). Se destaca la capacidad de la

persona de pensar y repensar, es decir reconstruir a través del análisis y la evaluación su pensamiento.

También, Zaldívar (2010, citado por Carnero, 2018) lo define como “la actitud que asume una persona a la hora de interpretar y evaluar la información que obtiene” (p. 23); por otro lado, también enfatiza que este hace posible al sistematizar información, crear conocimiento, formular problemas y plantear soluciones, asumir decisiones las que se comunican a los otros para establecer acciones y medios para cumplir los objetivos planteados.

Igualmente, Rojas-Ortega y Rodríguez-Peralta (2020) y Bejarano et al. (2013) mencionan que el pensamiento crítico, además de ser un razonamiento lógico intencionado, está relacionado con los procesos cognitivos superiores necesarios para brindar una atención responsable y de calidad; así como en contar con factores disposicionales para evaluar los recursos que posee (Flores-Morales y Neyra-Huamani, 2021).

Las definiciones presentadas destacan a académicos contemporáneos, desde los años 90, pero como se muestra en la Figura 5, la historia del pensamiento crítico data desde mucho antes.

Figura 5

Historia del pensamiento crítico



Nota. Tomado de Roca (2013, p 67). Se representa a los pensadores vinculados al constructo a lo largo de la historia.

La Figura 5 muestra al conjunto de pensadores que están relacionados con el progreso de la definición del PC a lo largo de la historia. En tal sentido, se puede evidenciar que este constructo tiene una influencia del positivismo y del paradigma socio crítico respetivamente.

2.2.2.2. Dimensiones, componentes o categorías.

El estudio del pensamiento crítico permite identificar que este está formado por un conjunto de habilidades, como inferencia, análisis, evaluación, interpretación, así como la disposición que están relacionados con aspectos motivacionales. En tal sentido, el pensamiento crítico, también, se puede tomar en cuenta como un “proceso para juzgar de una manera razonada y reflexiva qué hacer o qué creer” (Valenzuela y Nieto, 2003, p. 2); es decir, se requiere que las habilidades y la disposición actúen de manera simultánea, ya que la sinergia de éstas permitirá lograr el objetivo. En este marco, se plantean dos componentes: el cognitivo y el disposicional.

Dentro del componente cognitivo, Facione (2007) describe un conjunto de habilidades como inferencia, análisis, evaluación, interpretación, explicación y autorregulación, las que se muestra en la Tabla 2, habilidades que son descritas por definiciones elaborados por consenso del grupo de expertos, bajo el Método Delphi y a cargo de la Asociación Filosófica Americana (Ossa-Cornejo et al., 2017).

Tabla 2*Habilidades del componente cognitivo del pensamiento crítico*

Dimensiones	Descripción
Análisis	Permite identificar las relaciones de deducción de un conjunto de formas de representaciones (enunciados, preguntas, conceptos, descripciones) reales o supuestas con la finalidad de expresar un juicio, razones o una opinión.
Interpretación	Está relacionada con la capacidad de entender y expresar el significado o la ventaja de un conjunto de acciones concernientes a eventos o situaciones, datos o informaciones, experiencias o creencias, procedimientos o reglas.
Inferencia	Está relacionado con identificar la información pertinente y asegurar que se cuenta con los insumos necesarios que permitirán obtener conclusiones pertinentes.
Explicación	Capacidad de presentar argumentos basados en los resultados obtenidos del proceso reflexivo y coherente del razonamiento propio
Autorregulación	Aplicación de las capacidades de análisis y de evaluación orientado a corregir los resultados obtenidos, así como el proceso realizado de manera que se cuestione, confirme, o validen los estos, lo que en su conjunto permite de manera consciente el monitoreo de las actividades cognitivas realizadas
Evaluación	Está relacionada con un conjunto de acciones orientadas a la valoración de la confiabilidad de los datos usados como insumos en los procedimientos orientados a identificar la relación entre estos, así como las representaciones que estas generan.

Nota. Tomado y adaptado de Facione, 2007(pp. 4-6). Se presenta la descripción de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico elaboradas por la Asociación Filosófica Americana a través del Método Delphi.

La Tabla 2 muestra las dimensiones presentadas por Facione (2007), las mismas que fueron usadas por Watson y Glaser (2008, citados por Salazar, 2020) para construir una escala de evaluación del pensamiento crítico.

Por otro lado, dentro del componente disposicional, Facione (2007) hace mención del espíritu crítico y lo describe de manera positiva como “curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos o ansias de información confiable” (p. 7). Asimismo, hace referencia que este espíritu crítico está fundado en un conjunto de actitudes a los que los expertos llamaron disposiciones, tales “como ser inquisitivo, juicioso, sistemático, analítico, buscador de la verdad, de mente abierta y confía en el razonamiento” (p. 8).

Sin embargo, como se muestra en la Tabla 3, Martin y Barrientos (2009 citado por Roca, 2013) destacan desde una perspectiva filosófica una

composición del pensamiento crítico en relación con el ámbito educativo conformado por tres líneas.

Tabla 3

Líneas del pensamiento crítico relacionadas con educación

Líneas	Descripción
Argumentativa	Esta propone el desarrollo de competencias argumentativas, pospositivas e interpretativas. Esta línea recibe la influencia de Aristóteles, Descartes, Kant, Dilthey, entre otros del siglo XIX y XX.
Lectura crítica del texto	Esta propone una aproximación y desarrollo a través del lenguaje, contando con influencia de Heidegger, Gadamer y Wittgenstein. También se destaca su relación con la escritura y la lectura Scriven y Fischer. Esta línea también está influenciada por los aportes de Freire, quien pone énfasis en que los discursos tienen que ser transformadores orientados no solo a realizar diagnósticos del contexto, sino también de poder generar cambios en ella.
Lectura crítica del contexto	En esta línea, se recoge como idea principal que el pensamiento crítico no solo recoge un lenguaje, sino un discurso, entendido este como un espacio de negociación en el tiempo y en el espacio propio de los contextos implicados. Se ve influenciada de los aportes de Habermas, Nietzsche, Foucault y Althusser.

Nota. Tomado y adaptado de Roca (2013). Se destaca la argumentación, el contenido (texto) y el contexto.

La Tabla 3 muestra de qué manera la educación ha introducido y desarrollado el pensamiento crítico desde el paradigma positivista y sociocrítico, a través de la identificación de un conjunto de competencias que deberían formar parte de la formación de profesionales para responder a las demandas de la sociedad, cada vez más complejas.

Asimismo, Rojas (1999, citado por Macedo, 2018) describe como dimensiones del pensamiento crítico: i) dimensión lógica, que siguiendo las leyes de la lógica hace referencia a un pensamiento que permite pensar con claridad, sistematizar y organizar; ii) dimensión sustantiva, que hace referencia a recoger información de la realidad, o transformarla en conocimientos ciertos y consistentes; iii) dimensión dialógica, que hace referencia a la posibilidad evaluar, discernir los propios argumentos así como la de los otros; iv) dimensión contextual, que hace referencia a la capacidad de analizar las ideas, valores y

otros de la realidad para comprender un hecho; y v) dimensión pragmática, que hace referencia a la capacidad evaluarse respecto al qué (fines), porqué (consecuencias) y para qué (intereses) del pensamiento

Asimismo, Zaldívar (2010, citado por Carnero, 2018, Flores-Morales y Neyra-Huamani, 2021, Jiménez et al., 2015) destaca que el constructo *pensamiento crítico* está conformado por tres componentes:

a) Reconocimiento de asunciones. Esto se da cuando una persona frente a una nueva situación asume una determinada posición. Es decir, este factor está dado por la capacidad cognitiva que tiene y se hace evidente a través de un conjunto de acciones: i) realiza un análisis inicial de la situación a la que se enfrenta, ii) luego, infiere posibles alternativas, y iii) defiende su postura orientada a transformar la realidad ante los otros. En concordancia con Facione (2007), para que una persona asuma una postura, se requiere poner en juego un conjunto de habilidades que evidencie el desarrollo de su capacidad cognitiva, base del pensamiento crítico.

b) Interpretaciones. Este factor se pone en acción cuando las personas analizan la información que reciben, y a partir de ello, se adueñan de esta para plantear posibles soluciones y tomar decisiones para su ejecución, lo que favorece que se encuentren cada vez en mejores condiciones de asumir responsabilidades.

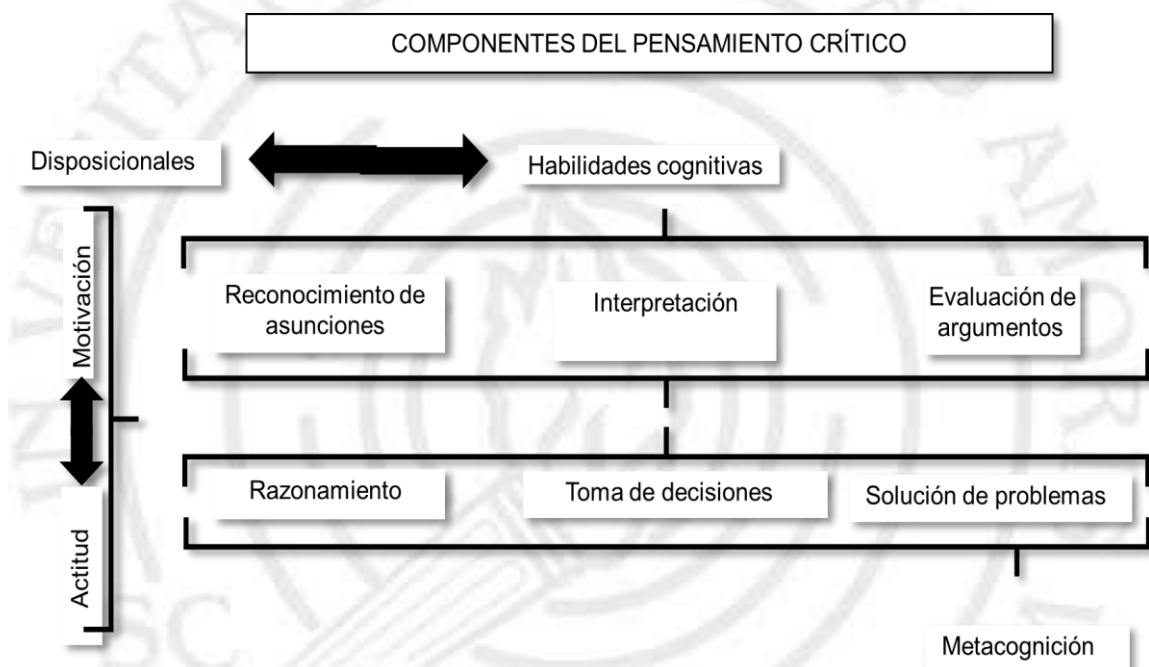
c) Evaluación de argumentos. Este factor hace relación al discurso que asume toda persona para comunicar las alternativas de solución, así como la toma de decisiones frente a diferentes situaciones. En tal sentido, el discurso cobra importancia a través de la creación textos, narrativas, como medio de

expresar una postura que reconoce y valora la individualidad y reconoce la credibilidad y la libertad de expresión de la persona.

De acuerdo con lo revisado, el pensamiento crítico estaría formado por un conjunto de actitudes y habilidades, como se detalla en la Figura 6, que le permitiría a un estudiante responder de manera exitosa a las diferentes tareas o actividades a las que se enfrente durante su itinerario formativo.

Figura 6

Componentes del pensamiento crítico



Nota. Se representa los componentes del pensamiento crítico. Tomado y adaptado de Saiz y Rivas (2008, p.2), Facione (2007), Macedo (2018), Soto (2019), y Zaldívar (2010, citado por Camero, 2018, y Flores-Morales y Neyra-Huamani, 2021).

La Figura 6 muestra los componentes disposicionales y cognitivos del pensamiento crítico descritos por Saiz y Rivas (2008, p. 2), articulados con los componentes descritos por Zaldívar (2010), que, relacionadas con el desarrollo de la solución de problemas, a través de razonar y tomar decisiones, contribuye con el perfeccionamiento y mejora de las habilidades metacognitivas en los estudiantes.

En tal sentido, se puede reconocer que el pensamiento crítico constituye un constructo que recoge componentes cognitivos, y disposicionales; que a su vez incorpora aspectos motivacionales. Asimismo, existe mayor relevancia, en el ámbito educativo, que busca el desarrollo y formación integral de los estudiantes que le permitan conocer, aplicar su conocimiento y transformar su contexto. En el ámbito universitario, en particular, es fundamental el pensamiento crítico para desenvolverse y adaptarse de forma pertinente y coherente en y con la academia, y, para ello, es importante reconocer que el pensamiento crítico se puede desarrollar por medio del proceso de E-A, del uso de estrategias expresivas y de aprendizaje, recursos pedagógicos que se concretizarán en el rendimiento académico.

De la revisión realizada, se puede evidenciar que existen condiciones que se deben atender dentro de un contexto de cambios vertiginosos de la sociedad para la mejora del PC en contraste con las esferas que polarizan el ambiente académico de la universidad (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2020).

Asimismo, Salazar (2020) hace referencia que el desarrollo del PC está expuesto a condiciones internas y externas, tomando de referencia al sujeto. Así, señala que entre las externas está la cultura, la política, la educación y otros; y entre las internas, las motivaciones y habilidades del estudiante que hacen efectivo su desarrollo. Por otro lado, Ossa-Cornejo et al. (2017) concluyen que es fundamental “la incorporación de la motivación como factor potenciador del mismo” (p. 26), así como para comprender su complejidad, ya que este, además, de ser un proceso cognitivo, es un proceso disposicional (Salazar, 2020, Faccione, 2007), como se ha mencionado antes.

Además, se hace evidente la necesidad de relacionar la motivación de logro y el pensamiento crítico, ya que este se ve influenciado por la primera, porque logra activarlo y sostenerlo durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, ambos aspectos concurren y se desarrollan durante la formación inicial a cargo de las instituciones formadoras y se verán reflejadas, por un lado, en la formación integral de los estudiantes (desde lo personal, familiar y social) a través del desarrollo de un conjunto de capacidades como identificar, analizar, comprender y reflexionar para, finalmente, tomar decisiones en los diferentes contextos; y, por otro lado, en el rendimiento académico, de manera, que refleje el esfuerzo por responder a la visión de estudiante, es decir el estándar esperado; y contrarrestar las críticas existentes respecto a la calidad de los servicios en los establecimientos de educación superior.

2.2.3. Rendimiento académico

A continuación, se revisa el rendimiento académico, que es un constructo muy estudiado por su complejidad, lo que implicará describir aspectos como la definición, las características, los elementos y las dimensiones que participan en el desarrollo del concepto; así como la existencia de otros constructos que suelen ser utilizados como sinónimo.

2.2.3.1. Definición.

La definición del rendimiento académico ha sido enriquecida con el pasar de los años y, como señala Puche (1999, citado por Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría, 2006), constituye “un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos” (p. 11).

También, Edel (2003, citado por Macedo, 2018) lo define como:

Un constructo apto de adoptar valores cuantitativos y cualitativos a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimiento, actitudes y valores desarrollados por el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 15)

De ese modo, los autores mencionados destacan que el concepto de rendimiento académico está relacionado con un conjunto de aspectos cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de las capacidades y habilidades de un estudiante durante su proceso de aprendizaje en el marco del itinerario formativo previsto, los cuales estarían sujetos a medición.

Asimismo, algunos autores destacan que el RA se relaciona con la actitud que presenta un estudiante durante el proceso de aprendizaje y que, al final, se concretiza, por lo general, en una nota (Chambi, 2018, Macedo, 2018, Ramos, s/f). En ese marco, la postura es congruente con la definición de Chadwick (1999, citada por Macedo 2018), que señala que el RA es:

la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le permite obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se evidencia a través de una calificación final cuantitativa en la mayoría de los casos. (p. 15)

Estos autores ponen énfasis en aspectos actitudinales que también estarían sujetos a calificación. Entonces, se puede decir que el rendimiento académico constituye un proceso multidimensional en el que se articulan capacidades, habilidades y actitudes del estudiante para conformar su formación académica, que en la mayoría de las veces se concretiza en una denotación cuantitativa o cualitativa.

Por otro lado, un conjunto de autores lo consideran un indicador de logro; obtenido como resultado de las evaluaciones durante su proceso de formación traducida en calificaciones de acuerdo con una escala establecida, como lo señala Hernández (2015):

El rendimiento académico se puede medir observando los resultados traducidos en calificaciones que se obtienen en exámenes y son notas que a lo largo del tiempo definen un número que de acuerdo con su escala obtenida puede ser positiva, regular o negativa. (p. 3)

En esa línea, Maquilón y Hernández (2011) señalan que el rendimiento académico es considerado como un indicador del nivel de aprendizaje que alcanza un estudiante al final de un determinado periodo (semestre, ciclo o carrera). Luego, se puede evidenciar que hay quienes destacan como parte de la definición del RA a criterios relacionados con el nivel que alcanza el estudiante como parte de su desempeño.

Los aspectos relevantes constituyen indicadores de la gestión del sistema educativo como los métodos y las diversas técnicas que forman parte del desarrollo del proceso de aprendizaje, por lo que se debe prestar atención y dar prioridad (Barreto, 2017, Cornelio, 2017). También, Carpio (1999, citado por Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría, 2006) señala al RA “como un proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos...” (p. 11).

Además, en el marco de definirlo como un resultado, se señala que están involucrados un conjunto de diversos y diferentes factores que al interactuar se hace indiscutible su influencia no solo en la formación y el desarrollo profesional, sino también en lo personal del estudiante (Hernández, 2015 y Cornelio, 2017). Es un componente importante capaz de predecir el curso de la formación del estudiante (Vázquez et al., 2012). Por ello, es fundamental prestar atención a la didáctica que implementa el docente en interacción con los procesos pedagógicos que se activa en el estudiante, ya que estas acciones se traducirán en calificaciones (Hernández, 2015, Maquilón y Hernández, 2011, Santos y Vallelado, 2013, Fenollar, et al., 2008).

Los autores coinciden en que el RA está causado por la interacción del docente, el proceso de E-A enmarcado en la institución educativa y el estudiante. Se identifica así la existencia de tres aspectos que influenciarían en el rendimiento académico: a) el alumno, b) el docente y c) la organización de la institución educativa, señalados por Cervantes et al. (2015), y Küster y Vila (2012). Se evidencia así, por un lado, que hay diferentes aspectos a considerar en el análisis del rendimiento académico y, por otro lado, que hay diversas líneas de estudio, lo que indica su importancia, así como su complejidad dentro del campo educativo.

En este sentido, el presente estudio presenta el constructo desde un enfoque más integrador no solo académico que componen las habilidades cognitivas, sino que toma en cuenta la relación que existe entre el proceso de aprendizaje recorrido por un estudiante y los logros perceptibles alcanzados y evidenciados a través de la nota obtenida, las mismas que se correlacionarán

con las otras dos variables también compuestas por acciones, habilidades y pensamientos para determinar su interacción.

2.2.3.2. Modelos y técnicas.

De acuerdo con lo descrito en la definición, el rendimiento académico es un constructo que involucra diversos aspectos, orientaciones y enfoques que evidencian su complejidad. Asimismo, su estudio se ha realizado desde diferentes modelos y técnicas, orientados unos a su conceptualización, y otros a identificar, en una línea de tiempo, los niveles de alcanzados de la calidad de la educación (Lamas, 2015).

En ese marco, Tünnermann (2007) señala, en términos pedagógicos, que el modelo educativo es la concreción del paradigma educativo que asume una institución; es decir, se apropia de un conjunto de ideas que define y orienta las funciones que deben cumplir relacionadas con la práctica docente, investigación, extensión y otros servicios que esta oferte.

Los modelos educativos, en las últimas décadas, reconocen y tienen como centro del proceso formativo al estudiante y orientan a los diferentes actores involucrados en este proceso. Asimismo, toma en cuenta diferentes aportes teóricos psicopedagógicos, sociológicos y antropológicos, entre otros, lo que favorece que converjan diferentes estrategias para asegurar que este proceso sea integral.

Luego, esta visión compartida o modelo que orienta desde una teoría todo el proceso de estudio y destaca acciones de los especialistas y docentes respecto al diseño, implementación y ejecución del proceso formativo, definirá o explicará el rendimiento académico.

Asimismo, para identificar e interpretar la tendencia de los niveles que el rendimiento académico viene alcanzando, se han empleado diferentes diseños de estudio y técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Entre ellas, destacan los diseños explicativos y correlacionales, así como el análisis multivariado y la regresión, respectivamente.

Santos y Valledado (2013) realizan un estudio sobre las dimensiones relacionadas con el rendimiento académico tomando como referencia la teoría de la 3P (presagio, proceso y producto) de Biggs; para ello, utilizaron un modelo de regresión lineal por capas.

Además, Lamas (2015) hace una revisión sobre los modelos y técnicas utilizadas para estudiar y comprender el rendimiento académico en el ámbito educativo, la misma que se describe y muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Modelos y técnicas

Autor	Año	Contenido	Modelo	Técnica
Garanto, Mateo y Rodríguez	1985	Análisis de los determinantes del rendimiento académico: inteligencia, autoconcepto y patrones modales a partir del HSPQ	Modelo psicológico que enfatiza las características individuales del estudiante.	Técnica correlacional de regresión y LISREL
Luque y Sequi	2010	Comportamiento real y concreto del rendimiento relacionado con variables e indicadores, contextuales y motivacionales.	Modelo que considera el rendimiento académico general (RAG), como resultado del comportamiento real basado en las actividades académicas.	Suma de índices parciales de rendimiento integral, logro cognitivo, regularización y aprobación.
Ibarra y Michalus	2010	Promedio de materias aprobadas anualmente.	Modelo estadístico que relaciona factores: personal, socioeconómica y académica, y las calificaciones	Técnica estadística multivariada de regresión logística: Modelo Logit: que relaciona varias variables independientes y una variable dependiente categórica o nominal
Artavia	2011	Destaca que los requisitos para responder una pregunta están relacionados con las estructuras de las	Modelo diagnóstico de evaluación cognitiva	Descripción profunda de la estructura del conocimiento y de las habilidades del pensamiento

Tabla 4 ... continuación

Lamos y Giraldo	2011	habilidades de pensamiento y el conocimiento. Mejora de los procesos de E-A, o encontrar posibles soluciones, además obtienen un conjunto de factores predictivos relacionados con las seis dimensiones del rendimiento académico en las matemáticas que ayudan a explicarlo	La teoría del aprendizaje significativo y el modelo constructivista	Se usa técnicas del análisis multivariante y se construye un modelo estadístico para realizar modelos de datos de panel, análisis discriminante u otro
Medrano	2011	Explica el fracaso escolar: a través de las creencias sobre la autoeficacia para el rendimiento y el aprendizaje autorregulado en universitarios, así como la autoeficacia social académica (ASA).	Teoría social cognitiva	Diseño explicativo de más de un eslabón causal: ex post facto prospectivo
Fenollar, Cuestas y Román;	2007, y	Presentan y explican el rendimiento académico a través del aprendizaje percibido, la satisfacción global y la nota esperada por el estudiante.	Modelo integrador: teoría cognitiva-logro de Deck y la teoría de la autoeficiencia de Bandura	Técnicas explicativas; causa-efecto
Küster y Vila	2012			

Nota. Se presentan los modelos y técnicas empleados en diferentes estudios. Tomado de Lamas (2015).

La Tabla 4 muestra un conjunto de modelos y técnicas utilizadas en la evaluación y análisis de relación, asociación o dependencia de diferentes variables con el rendimiento académico en el ámbito educativo para explicarlo. Estos modelos, técnicas y contenidos priorizados responden a diferentes marcos teóricos.

Sin embargo, Tejedor (2004, citado por Soto, 2019) señala que el análisis realizado en estudios sobre rendimiento académico parte de identificar la tasa de abandono, la tasa de éxito (culminación según en el tiempo establecido en el plan de estudio), tasa de demora en la culminación de estudios o tasa de cambio de carrera de los estudiantes, paralelo a los indicadores tradicional como tasa de asistencia al examen, número de cursos/asignaturas aprobadas, calificaciones finales, etc.

En concordancia con lo expuesto, Guzmán (2012, citado por Lamas, 2015) señala que, para efecto de comprender la asociación de diferentes variables con el rendimiento académico, es necesario construir y proponer un modelo o modelos para su validación empírica. Además, debe permitir explicar y predecir el RA en estudiantes universitarios, determinando factores o variables que lo influyan, entre los que podría estar el perfil del estudiante y la evolución de este durante su formación universitaria, rendimiento inicial y final, la ponderación de las calificaciones, las variables clasificatorias, el tipo de institución, el número de asignaturas aprobadas, entre otras.

2.2.3.3. Dimensiones del rendimiento académico.

Este es el resultado de la valoración que obtiene el estudiante en los distintos, cursos, asignaturas o experiencias de aprendizaje en que participa y que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y del plan de estudios en su conjunto (Macedo, 2018). En tal sentido, es importante reconocer que, para ello, entran en juego un conjunto de capacidades implicadas en el conocimiento de la disciplina. Se identifica, entonces, que el rendimiento académico está impregnado del aprendizaje de una gran cantidad y variedad de conceptos, procedimientos y actitudes (Santos y Vallelado, 2013, De la Fuente et al., 2008), los mismos que procederían de las asignaturas de ciencias o letras que forman parte de la malla curricular.

Sin embargo, respecto a las formas para reconocer las propiedades observadas y medibles del rendimiento académico, se puede identificar la coexistencia de varias maneras de describirlas. Así, puede ser por niveles, en función de las producciones del estudiante; en esa línea, Cabrera y Guzmán, (2020) señalan: i) en inicio, que implica que el estudiante presenta un mínimo de

progreso respecto al nivel esperado en una capacidad; ii) en proceso, cuando el estudiante alcanza un logro aceptable respecto a lo esperado; iii) logro esperado, que ocurre cuando el estudiante alcanza en las capacidades previstas un nivel esperado; y iv) logro destacado, que ocurre cuando el estudiante alcanza un nivel superior al nivel esperado.

Por otro lado, Soto (2019) destaca que la valoración del rendimiento académico se puede realizar a partir de una escala de calificación vigesimal que permitiría establecer niveles. Entonces, la escala que se aplica a todas las asignaturas o cursos toma valores de 0 a 20 (véase la Tabla 5). Estas notas son expresadas, siempre, como números enteros, ya que se admite un redondeo por defecto al entero más cercano.

Tabla 5

Niveles del rendimiento académico

Nivel	Escala		Condición
	Cuantitativa	Cualitativa	
Alto	18 - 20	Excelente	Aprobado
Medio	15 - 17	Bueno	
Bajo	11 - 14	Aceptable	
Desaprobado	Menor o = 10	Deficiente	Desaprobado

Nota. Se muestra la variable rendimiento académico con su escala cuantitativa y cualitativa. Adaptado de Soto (2019, p. 62).

La Tabla 5 señala que a cada nivel le corresponde una escala cuantitativa y una cualitativa. Además, se describen los niveles del rendimiento académico y las escalas que permitirán su valoración. Asimismo, destaca una progresión respecto a las calificaciones que obtiene el estudiante de educación superior.

2.2.3.4. Tipos.

Ramos (s.f.), así como Macedo (2018), hace referencia que es posible diferenciar distintos tipos de rendimiento académico:

2.2.3.4.1. Rendimiento individual.

Este se relaciona con la adquisición de un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, aspiraciones, conocimientos, experiencias, o hábitos, lo que permite a los docentes tomar decisiones pedagógicas posteriores.

2.2.3.4.2. Rendimiento general.

Este es el que obtiene el estudiante como resultado del conjunto de asignaturas organizadas por áreas en el currículum. Por ejemplo, en el certificado académico, al final de una etapa de los estudios realizados, se expresa como la nota obtenida como el promedio del conjunto de las notas de los cursos concluidos.

2.2.3.4.3 Rendimiento específico.

Este es el que muestra un sujeto en un área o curso específico. En este, además del grado de satisfacción o superación, suele estar presente la valoración del componente afectivo respecto a la relación con sus iguales, con el profesorado u otro referente.

2.2.3.4.4 Rendimiento social.

Este hace referencia al resultante de la socialización del individuo dentro del contexto educativo o institución socializadora de segundo orden.

En tal sentido, se debe considerar la función que asume la institución educativa dentro del itinerario formativo previsto por el sistema educativo para los ciudadanos del país.

2.2.3.5. Factores.

A partir de la revisión de diversos estudios, se han identificado un conjunto de factores que influyen en el RA que van desde lo personal o individual hasta lo general, o sociocultural. Estos se pueden superponer o contenerse unos a otros (Chambi, 2018, Soto, 2018, Barreto, 2017, Becerra y Morales, 2015, Lamas, 2015, Montes y Lerner, 2012, Vázquez et al., 2012).

Asimismo, se destacan cinco factores: académico, económico, familiar, personal e institucional, que consideran variables tanto del individuo, como de la institución educativa. Estas se relacionan de manera directa y son evidenciables, a través de los procedimientos que permiten su cálculo o evaluación desde un enfoque cuantitativo o cualitativo.

2.2.3.5.1 Factor académico.

Este hace referencia al qué y cómo se desarrolla el itinerario académico del estudiante en su periodo formativo, ya sea en educación básica o superior. Por ello, se toma en cuenta tanto variables que afectan el logro de los resultados en el proceso, como a los que lo hacen evidente. En relación con la evidencia, algunas investigaciones destacan el resultado cuantitativo del rendimiento académico y señalan que las calificaciones que se obtienen en la básica o en la prueba de admisión a la universidad se pueden considerar como un factor predictor de cómo se desenvolverá el estudiante durante todo el periodo de formación profesional (Montes, 2020).

Sin embargo, los estudios cualitativos destacan otros aspectos, por ejemplo, los hábitos de estudio y conductas académicas referidas a la asistencia y permanencia en las clases, el uso de las sesiones de tutoría (Montes y Lerner, 2012); o la complejidad del desarrollo de las clases, las instrucciones o tiempo

de los exámenes o la orientación vocacional (Becerra y Morales, 2015, Vázquez et al., 2012) como aspectos a considerar al analizar el rendimiento académico.

En concordancia con lo señalado, Fenollar et al. (2008) y Küster y Vila (2012) plantean que la calificación o nota no es el rendimiento académico. Este es más que la nota, tradicionalmente focalizada, poniendo énfasis, también, en variables cualitativas como la evaluación subjetiva del estudiante dado por la percepción y expectativa sobre la nota esperada.

2.2.3.5.2 Factor económico.

Este factor incluye factores relacionados con los ingresos económicos de su familia y del estudiante de ser el caso, entre las que se describe, por un lado, las características del hogar respecto a las comodidades materiales y la infraestructura, entre otros, y, por otro lado, las características del ambiente laboral en el que se desenvuelve (lugar, puesto de trabajo, etc.).

En tal sentido, los alcances que tiene este factor (Montes y Lerner, 2012), tanto para la persona como para la institución, incluyen tres factores: a) lo individual, que destaca variables relacionadas con los recursos económicos que pueden provenir de diferentes fuentes, tales como apoyos o becas de estudio, mensualidades asignadas por padres o tutores, ingresos laborales o pensiones/seguros por fallecimiento de los padres; b) lo laboral, que en función del tiempo parcial o completo de su trabajo pone en juego la capacidad para comprometerse y dedicarse a sus responsabilidades académicas, lo que influenciará en la calidad y tiempo de su formación profesional, y c) lo del hogar, que hace referencia a las condiciones del hogar, y se destaca el trabajo de los padres, el ingreso del hogar, vivienda, costos de matrícula y materiales .

2.2.3.5.3 Factor familiar.

Este se refiere al “ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio” (Montes, 2012, p. 18). En este ambiente, se enfatiza la relación con los hermanos o padres que interactúan a través de diferentes patrones de crianza que generan una dinámica que favorecerá o no la ML, aspecto relacionado, también, con el RA (Misganaw et al., 2019).

Otro factor importante relacionado con el desempeño escolar hace referencia a la interacción entre padres e hijos. Esta interacción permite construir las bases en la que las personas construyen la relación de dependencia con la institución en general; la norma y los hábitos en particular. En este sentido, Lamas (2015) afirma que la relación de los padres e hijos es fundamental, ya que la autoridad, evidenciada como disciplina y hábitos positivos, contribuye a fortalecer el desempeño académico de las niñas niños y jóvenes. Pero a la fecha existe una crisis por la que atraviesan las familias que tienen ausencia de la figura de autoridad, y esto incide en el rendimiento académico, así como que muchas veces se ve asfixiado el deseo, interés o motivación de la niña, niño o joven por el de sus padres, lo cual también afecta el rendimiento académico.

2.2.3.5.4. Factor personal.

Este hace referencia a todos aquellos factores individuales (fisiológicos, físicos y psicológicos), así como a las habilidades y destrezas que intervienen en el aprendizaje, ya que estos se construyen en y con la práctica. Aquí se subraya que la persona es un ser único, y como tal es irrepetible, pero con una historia personal, referida a la forma cómo escucha, percibe e interpreta el mundo, así

como a sus capacidades y aptitudes para enfrentarse a él, que fundamentan las interacciones que establece con el otro en la búsqueda del saber.

2.2.3.5.5 Factor institucional.

Este se refiere a las acciones que se desarrollan orientadas a responder el voto de confianza que ha sido depositado en las instituciones educativas a través de la elección de estas para continuar su proceso formativo. Así, se destaca, por un lado, las acciones orientadas a la capacitación y formación de formadores de los docentes y, por otro lado, la experiencia y práctica pedagógica de los docentes, los recursos y materiales a utilizar durante el proceso de E-A

Asimismo, se pone énfasis en la institución educativa como espacio formal y preparatorio hacia el mundo del trabajo. Se constituye como el eslabón entre la sociedad y la cultura, entendida esta como un escenario en el que confluyen un conjunto de factores que a su vez generan sinergias para contener y promover los saberes cognitivos, sociales y afectivos que les posibilita el hacerse responsable de su vida con solvencia y autonomía, durante su itinerario formativo.

2.2.3.6. Rendimiento académico, motivación de logro y pensamiento crítico.

Lamas y Giraldo (2011, citados por Lamas, 2015), en su investigación con enfoque constructivista y basada en la teoría del aprendizaje significativo, concluyen que, para explicar el RA y para mejorar el proceso de enseñanza, se debe tener en cuenta: i) rol del docente, ii) metodología de enseñanza-aprendizaje y iii) cumplimiento de la asignatura (control institucional). Además, es necesario otros aspectos como estos: i) hábitos de estudio que permiten configurar el concepto, ii) relación con el curso/asignatura, iii) entorno del

estudiante, iv) selección del programa/asignatura, v) actitud hacia la asignatura/tema y vi) seguridad en la institución.

Asimismo, Alonso (1991, citado por Barreto, 2017) sugiere que “la motivación parece incidir sobre la manera de pensar de los estudiantes y con ello sobre el aprendizaje” (p. 29).

Igualmente, Becerra y Morales (2015) destacaron que unos estudios señalaron que los estudiantes de bajo rendimiento poseen menor motivación de logro que los de alto rendimiento. Asimismo, citan a Valdés et al. (2009), quienes concluyeron que la baja motivación estuvo presente en estudiantes de alto y bajo rendimiento. Así, se evidencia que existe una relación entre estas dos variables entre los estudiantes universitarios.

En ese sentido, es importante tener presente que la motivación, desde los diferentes enfoques, hace referencia a que es una fuerza que mueve a una persona para que actúe de una manera determinada. En otras palabras, se admite que es una energía que impulsa los mecanismos fisiológicos, los procesos cognoscitivos y la conducta de manera independiente y que la interacción de estos, lo estimulan a realizar acciones, evocar aspiraciones y producir pensamientos orientados a hacer cada vez mejor las cosas, a tener éxito y a ser competente para alcanzar la excelencia (Soto, 2019).

Asimismo, Soto (2019), Becerra y Morales (2015) y Lamas (2015), entre otros, destacan que el rendimiento académico en la educación superior es un indicador de calidad y da a conocer si la institución formadora alcanza o no sus propósitos educativos.

Como se puede observar, el RA es una variable presente en todo el proceso de aprendizaje, en el que, a su vez, confluyen un conjunto de factores,

como la motivación de logro y pensamiento crítico, aspectos comprendidos entre los factores personales y académicos, fundamentalmente. De tal manera, el rendimiento académico es una expresión y reflejo de ambas variables (motivación y pensamiento crítico), así como de la interacción de estos dos constructos. Asimismo, este constituye un indicador de calidad de los servicios educativos orientados a lograr mejores procesos educativos en la formación de los estudiantes universitarios.

2.2.4. Adolescencia

Es una etapa que cursa con cambios biopsicosociales como parte del desarrollo evolutivo y constituye un asunto imprescindible de atención que se debe tener en cuenta en este grupo etario, ya que influencia en el itinerario formativo por el que atravesarán, por lo que se desarrolla brevemente.

2.2.4.1. Definición.

Es hasta el siglo XX que en el mundo occidental la adolescencia se definió, por un lado, como una etapa vital independiente en el que se producen grandes cambios biopsicosociales y, por otro lado, se reconoció como el periodo comprendido “entre los 11 y 19 o 20 años” (Papalia, 2009, p. 461.). Asimismo, para la Real Academia Española (2001), la adolescencia es la “edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud señala que la adolescencia es el período comprendido entre los 10 y 19 años (Geate, 2015). También, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2015) afirma que la “adolescencia corresponde al grupo de 10 a 19 años, mientras que la juventud es el período que se extiende de los 15 a los 24 años” (p. 6).

En concordancia a lo señalado, la adolescencia es el periodo entre la infancia y la adultez en la que se evidencian un conjunto de cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales, que en función de los entornos sociales, culturales y económicos asumirán diversas formas (Papalia, 2009, Jensen, 2008). En esta etapa se destacan tres procesos básicos: i) crecimiento puberal acelerado, ii) maduración sexual, y iii) cambios en las relaciones grupales y en la escolaridad (Pérez, 2015). Crisis, conflictos y contradicciones son conductas que se generan frente a estos cambios (Geate, 2015).

Los chicos y las chicas, comprendidos entre 17 y 20 años de edad, viven en un mundo determinado por diferentes acontecimientos entre interdependencias, redes de interconexión y globalizado que demandan de ellos un conjunto de decisiones. Estos les ofrecen dos escenarios: por un lado, desafíos y oportunidades a los que enfrentan como parte de su proceso de crecimiento y madurez para desarrollar capacidades para aprender, experimentar, usar el pensamiento crítico, expresar su creatividad y participar en procesos socio-políticos, y, por el otro, “el afrontar obstáculos asociados a la pobreza, la falta de oportunidades o la ausencia de redes y entornos protectores que puedan garantizar un desarrollo saludable” (Unicef, 2015, p. 6). Cabe destacar que este grupo forma parte de la segunda mitad de la adolescencia o, como destaca Gaete (2015), a la etapa tardía de la adolescencia, que constituye el tránsito hacia la adultez; por ello, se hace necesario hacer una revisión de algunos conceptos relacionados con la adolescencia en general y con esta etapa de manera específica.

2.2.4.2. Teorías de la adolescencia.

No existe un concepto de adolescencia homogéneo y único en su sentido y significado psicológico, a pesar de ser considerada como objeto de estudio, pero sí es posible diferenciar la pubertad de la adolescencia. La pubertad es el conjunto de cambios biológicos y físicos que transforman el cuerpo infantil en un cuerpo adulto hacia la segunda década de la vida con capacidad para la reproducción, y a la adolescencia como un período que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez que se prolonga varios años más, es decir, como un periodo fundamentalmente psicosociológico (García-Álvarez et al., 2021; Palacios et al., 2014).

Al explicar el desarrollo adolescente, vuelve a aparecer el debate entre lo biológico y lo ambiental. Para algunos autores, las transformaciones psicológicas son consecuencia de los cambios bioquímicos/hormonales y biológicos que se presentan durante la pubertad. Otros ponen énfasis en los nuevos roles y tareas que la sociedad demanda a los chicos y las chicas, es decir, en los aspectos sociales y contextuales, fundamentalmente.

En tal sentido, se asume que la adolescencia es un constructo social, ya que responde a características del contexto socioeconómico y cultural, así como a las necesidades del individuo en proceso de desarrollo para alcanzar su máximo potencial. Así se reconoce que los cambios existentes son consecuencia de la interacción de los patrones de desarrollo genético y la historia personal, así como la influencia de la variable ambiental o cultural, que al identificar características generales de todos o la mayoría de los miembros del grupo señalado hace referencia al desarrollo psicosocial de la persona (Mansilla, 2000).

A continuación, en la Tabla 6, se presentan las orientaciones/enfoques y los autores de algunas teorías que han estudiado las características de la adolescencia.

Tabla 6

Orientaciones y autores que describen la adolescencia

Orientación	Autor	Año
Evolucionista (Darwiniana)	Hall	1904
Antropología cultural	Margaret Mead	1928
Psicoanalítica	Sigmund Freud	1890
	Anna Freud	
	Peter Blos	1962
	Erik Erikson	1971
Cognitivista	Inhelder y Piaget,	1955
Sociológica	Robert Havighurst	1972
Teoría focal	John C. Coleman	1980

Nota. Basado en Palacios et al. (2014).

La Tabla 6, destaca dos grandes orientaciones las evolucionistas y las socioculturales: las primeras ponen énfasis en la influencia del individuo en las características que resaltan en la adolescencia y las segundas, en la influencia de los factores del entorno.

A continuación, se presenta una breve descripción de las orientaciones o enfoques sobre algunas de las teorías que explican las características de la adolescencia destacados por Palacios et al. (2014).

2.2.4.2.1 Orientación evolucionista (Darwiniana).

Su mayor representante es Hall y señala que la adolescencia es un momento crítico en el desarrollo humano desde una visión de la evolución de la especie. Esta correspondería al paso del salvajismo al mundo civilizado; así

mismo, es la estructura entre la infancia y la adultez teñida por las tensiones y sufrimientos psicológicos, debido a los conflictos entre los impulsos y las demandas de la sociedad.

2.2.4.2.2 Orientación psicoanalítica.

En esta orientación, se agrupan varios exponentes como se muestra en la Tabla 6. Así, están, por un lado, Sigmund Freud, quien destaca que este período es el término del estadio de latencia, donde, tras la pubertad, resurgen los impulsos sexuales, con lo que se alcanza la fase de la sexualidad genital, meta final del desarrollo psicosexual. Es también un periodo donde se podría presentar el complejo de Edipo; pero, además, pone énfasis en la orientación hacia los iguales, entre los que se escogerá su objeto sexual aceptado socialmente.

Por otro lado, Anna Freud estudió con mayor profundidad este período evolutivo y consideró que muchos de los desajustes en la personalidad adulta estaban relacionados con acontecimientos en este periodo. Asimismo, destaca la necesidad de la activación de mecanismos de defensa adicionales como la intelectualización y el ascetismo. El primero está basado en las capacidades cognitivas que le permite responder de manera impersonal y controlar a la ansiedad si se presentara. El segundo se centra en el rechazo de todas las actividades que proporcionen algún tipo de satisfacción, no solo sexual. Estos mecanismos muestran una conducta poco predecible y ambivalente entre la dependencia y la independencia; el cariño o rechazo, entre el idealismo o la generosidad, o entre la imitación de los demás o la búsqueda de identidad. Se

manifiesta la alternancia o ambivalencia en una de las características más resaltantes entre los adolescentes.

También, está Peter Blos, quien presta atención a las diferencias entre chicos y chicas, y enfatiza en este periodo un segundo proceso de individuación mediante las relaciones de amistad y las relaciones de pareja, que conlleva al acercamiento a los iguales, y al distanciamiento emocional respecto a sus padres. En esta transición, se pueden presentar ciertos comportamientos regresivos que recuerdan algunas conductas propias de la infancia, como la atracción incondicional o idolatría por algún personaje famoso (movimientos de fans), la fusión emocional con algún amigo o amiga, o el inconformismo o rebeldía y el conflicto entre amor y odio hacia los padres.

Finalmente, Erik Erikson, aunque es un autor de orientación psicoanalítica, en su modelo del desarrollo, cobra protagonismo la influencia de los factores sociales y culturales antes que lo referido con la sexualidad propia de la orientación. Esta orientación destaca ocho estadios, de los cuales tres se desarrollan a lo largo de la adolescencia; así como que los cambios físicos, psíquicos y sociales generan nuevos retos en los diferentes estadios que de no superarse se presentará entre otros como una crisis de identidad, sentimientos de inadecuación o incompetencia, así como aislamiento y en correspondencia conflictos en su crecimiento personal, lo que obstaculizaría la consolidación de su personalidad adulta.

2.2.4.2.3. Orientación sociológica.

En esta, se encuentra Robert Havighurst, quien destaca la evidencia en ocho tareas evolutivas, como convergencia de las necesidades del joven y las

demandas sociales a las que se enfrenta. Entre las tareas que se destacan están:

- Aceptación de los cambios puberales en el propio cuerpo.
- Afirmación del rol de género.
- Formación con compañeros de ambos sexos de relaciones maduras.
- Autonomía emocional de los padres.
- Formación en la carrera profesional.
- Selección de pareja
- Visión de familia.
- Adquisición de valores que guíen el comportamiento.

2.2.4.2.4. Orientación antropológica cultural.

Su exponente es Margaret Mead, quien, en su investigación de los chicos y chicas de Samoa, Oceanía, concluye que la transición de la infancia a la madurez se realiza de manera fácil y sin problemas, y plantea que es una vida agradable y feliz. Es decir, los cambios físicos del periodo no representan ningún tipo de tensión o dificultades en la conducta durante el periodo comprendido por la adolescencia.

2.2.4.2.5. Orientación cognitivista.

En esta, destacan Inhelder y Piaget, quienes plantean que es, en este periodo, que son capaces de desarrollar y reflexionar contenidos académicos complejos y abstractos, así como se ponen en juego las respuestas intelectuales para resolver o hacer frente las diferentes situaciones a las que se enfrentan sin mayores tensiones o conflictos. Además, se evidencia un pensamiento abstracto independiente de lo concreto y el planteamiento de diversas alternativas ante

una situación problema, así como la posibilidad de poder contrastarla con la realidad.

2.2.4.2.6. Teoría focal.

Esta es presentada por John C. Coleman, quien señala que, durante este periodo, se hace frente a nuevos conflictos, compromisos y roles, que las dificultades se presentan de forma secuencial y en distintos momentos, así como tensiones resultantes por asumir los nuevos roles y por responder a las nuevas demandas. Estas se inician con la aceptación de los cambios físicos a los que se enfrenta su cuerpo; seguida por tener citas con miembros del sexo opuesto, pasando por mostrar típicos comportamientos masculinos o femeninos; finalmente, el decidir la carrera profesional.

Se puede evidenciar que autores de diferentes enfoques (psicoanalíticos, antropología cultural, teoría focal), por un lado, observan contradicciones y ambivalencias frente a la interacción con otros o frente a la toma de decisiones significativas; por otro lado, destacan también que estas pueden desarrollarse sin tensiones o conflictos. Asimismo, otros (evolucionista, cognitivista y sociológica) coinciden en que es en este periodo en el que se produce una mayor demanda para la adquisición de nuevos roles y tareas que deben ser enfrentados.

2.2.4.3. Fases.

Durante la adolescencia, ocurren cambios de gran magnitud y de manera muy rápida, los mismos que se encuentran inmersos en un proceso de alta variabilidad individual desde el inicio y término, que se evidencian en la secuencialidad de los diferentes aspectos de manera asíncrona.

Según Pérez (2015), para clasificar las fases, se puede usar un criterio cronológico o uno evolutivo. De forma clásica o tradicional, se usa el criterio cronológico, que implica dos fases: i) primera adolescencia (10-14 años) y ii) segunda adolescencia (15-19 años). Según, el criterio evolutivo, que tiene en cuenta los factores psicosociales y las variaciones individuales, existen tres fases: i) primera adolescencia (12-14 años), ii) segunda adolescencia (15-17 años) y iii) adolescencia tardía (18-21 años).

Asimismo, Güemes-Hidalgo et al. (2017) y Gaete (2015) destacan en la adolescencia tres fases o etapas, y señalan que aún no se cuenta con homogeneidad en los términos y rangos etarios para designarlas, pero estas presentan un patrón progresivo con características comunes. Estas etapas están denominadas como las siguientes: i) adolescencia temprana o inicial entre 10 a 13-14 años, caracterizada fundamentalmente por cambios biológicos, hormonales y físicos, enmarcados en la pubertad; ii) adolescencia media entre 14-15 a los 16-17 años, donde se destaca el acercamiento al grupo de pares y los conflictos que estos generan a la familia al aparecer las conductas de riesgo; y iii) adolescencia tardía de 17-18 a los 21, donde empieza a adquirir nuevas responsabilidades y tareas, así como se inicia la reflexión y evaluación de las normas y valores paternos previos a su aceptación.

Cabe destacar que los autores revisados no coinciden en la edad de inicio de la adolescencia, pues esta es muy variable entre hombres y mujeres, así como al interior de cada grupo, pero coinciden en la edad de su término: 21 años.

A continuación, se describen las características del desarrollo de aspectos físicos (biológicos, hormonales), psicológicos (emocionales, cognitivos, conductuales), sociales (asociaciones, pertenencias), cultural, entre otros de manera específica relacionados con las fases de la adolescencia, con énfasis en la fase tardía.

2.2.4.4. Desarrollo físico.

La pubertad es el periodo en el que los adolescentes duplican su peso, aumentan su talla en una tercera parte más y ocurre entre los 8 y 11 años. Se reconoce a esta como una etapa acelerada, ya que, en aproximadamente tres o cuatro años, se producen grandes cambios. El inicio y duración varía según el sexo y también dentro del grupo de sus pares (Pérez, 2015).

En tal sentido, el inicio de la pubertad coincide con la fase temprana o inicial de la adolescencia donde los grandes cambios que se presentan incluyen los biológicos y fisiológicos relacionados con la producción hormonal responsables del crecimiento y maduración de las estructuras corporales y los órganos en general y los sexuales en particular (Güemes-Hidalgo et al., 2017). Además, estos autores enfatizan la existencia de una relación estrecha entre el inicio de la pubertad y el estado nutricional, así como entre el metabolismo y reproducción; consecuentemente, la desnutrición está relacionada con el retraso de la aparición de las características de la pubertad y la obesidad con su adelanto. De no manejarse las dificultades en esta etapa, se reflejarán en el desarrollo de los aspectos psicosociales.

En la fase intermedia de la adolescencia, el desarrollo y crecimiento de los órganos genitales son una característica y, consecuentemente, con ello las características sexuales secundarias y reproductivas son las más llamativas.

Finalmente, en la fase tardía, independientemente de las influencias sociales, culturales y étnicas, el cuerpo alcanza su forma y tamaño definitivos, seguidos de la maduración cerebral, los que se consolidan alrededor de los 21 años y los acompañan al siguiente periodo: adulto joven.

Los cambios físicos, biológicos y fisiológicos característicos del sexo femenino y masculino durante las fases o etapas señaladas se muestran en la Tabla 7 y Tabla 8, respectivamente.

Tabla 7

Características físicas, biológicas y fisiológicas en el sexo femenino, según edad.

Edad	Características
6-13 años	Glándulas mamarias desarrolladas ensanchamiento de caderas
6-14 años	Vello púbico
9.5-14.5 años	Incremento en talla y peso general Se ensanchan las caderas
10-16.5 años	Menarquia
8-16 años	Vello axilar
8-16 años	Activación de las glándulas sebáceas y sudoríparas (acné, en algunos casos)
16- 18 años	Se alcanza la talla definitiva

Nota. Basado en Papalia et al. (2019) y Güemes-Hidalgo et al. (2017)

En la Tabla 7, se muestra la variabilidad de la edad de inicio de aparición del desarrollo de las diferentes características físicas dentro del sexo femenino, lo que ponen en relieve la individualidad de cada uno de los adolescentes.

Los cambios físicos, biológicos y fisiológicos característicos del sexo masculino durante las fases o etapas señaladas se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Características físicas, biológicas y fisiológicas en el sexo masculino, según edad

Edad	Características
9-13.5 años	Testículos y escroto desarrollados
12-16 años	Vello púbico
10.5-16 años	Incremento en talla y peso general Se ensanchan los hombros
11-14.5 años	Crecimiento del pene, próstata y vesículas seminales (poluciones nocturnas)
11-14.5 años	Cambio de voz
12-15.5 años	Espermarquia
14-18 años	Vello axilar y facial
14-18 años	Activación de las glándulas sebáceas y sudoríparas (acné, en algunos casos)
18-21 años	Se alcanza la talla definitiva

Nota. Basado en Papalia et al. (2019) y Güemes-Hidalgo et al. (2017)

En la Tabla 8, se muestra la variabilidad de la edad de inicio de aparición del desarrollo de las diferentes características físicas dentro del sexo masculino, que en contraste con el inicio en el sexo femenino en promedio hay una variabilidad entre dos y tres años, lo que ponen en relieve, también, la individualidad entre adolescentes hombres y mujeres.

2.2.4.5. Desarrollo psicológico.

Durante la adolescencia, se destacan los cambios psicológicos como los sociales. Los autores Axpe et al. (2020), Bracho (2018) y Lorence (2013) ponen énfasis en los primeros: el desarrollo personal, en el que se perfilan aspectos relacionados, por un lado, con la afirmación consigo mismo y la búsqueda de identidad, por otro lado, con el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto; y finalmente, con el desarrollo de la capacidad para relacionarse y expresar sus sentimientos orientada hacia autonomía emocional y conductual. Es el desarrollo y madurez de estos aspectos, afectivo-personales, que le ofrecerán un equilibrio y madurez afectiva durante su evolución. Asimismo, Güemes-Hidalgo et al.

(2017) destacan también el logro de la identidad, así como la aceptación de la imagen corporal. En concordancia, Bracho (2018), además de destacar en este periodo el desarrollo de la identidad, agrega la orientación hacia el trabajo y la autodependencia como aspectos básicos del periodo.

Además, las características destacadas se encuentran como parte de los estadios del desarrollo evolutivo descritos por Erikson: laboriosidad vs. inferioridad, entre 7 -12 años (estadio IV); identidad vs. confusión de roles, entre 12-18 años (estadio V), e intimidad vs. aislamiento hacia los 20 años (estadio VI).

También, cabe señalar que otro de los aspectos de grandes cambios está relacionado con lo cognitivo, y se destaca la aparición del pensamiento relativista y multidimensional en la fase inicial; la evolución del pensamiento abstracto y lógico, así como del razonamiento hipotético deductivo hacia la fase intermedia o media; y, finalmente, los progresos en el desarrollo de la metacognición en la fase tardía (Palacios et al., 2014; Lorence, 2013).

A continuación, en la Tabla 9, se muestran las características del desarrollo psicológico según las fases de la adolescencia.

Tabla 9

Características del desarrollo psicológico según las fases de la adolescencia

Fase	Características	Acciones
Temprana (10 a los 13-14 años)	Egocentrismo	Proyecta sus autoevaluaciones y sus preocupaciones, positivas como críticas. Inicia elección de su cuidado personal. Asume como únicos sus pensamientos, sentimientos, creencias, ideales y experiencias.
	Labilidad emocional orientado al desarrollo de su identidad	Hay fluctuaciones de ánimo y conducta vertiginosas y extensas. Se percibe una tendencia a magnificar la situación personal.
	Habilidad de expresión verbal Presentan metas no realistas o idealistas, en lo vocacional	Incrementa su vocabulario. Sueña despiertos.

Tabla 9 ... continuación

	Aún está presente el pensamiento concreto, pero iniciará el abstracto o formal	Desarrolla habilidades más complejas. Toma decisiones. Incremento de las demandas y expectativas académicas.
	Preocupación por su Imagen y aspecto corporal	Focaliza detalles físicos e inicia interés por su sexualidad. Presenta inseguridad y necesita reafirmación respecto a su apariencia y atractivo. Está pendiente de lo que dicen o piensan los demás.
	Distanciamiento afectivo de la familia orientado al desarrollo de su identidad	Sus relaciones interpersonales están en reorientación. Aumenta el sentido de individualidad. Tiende al aislamiento.
	Acercamiento al grupo de pares.	Autoimagen dependiente de terceros. Incrementa el rango y apertura emocional. Se preocupa por los demás.
Media (14-15 a los 16-17 años)	Tendencia a la impulsividad Incrementa las habilidades de pensamiento abstracto Aumenta aceptación del propio cuerpo	Se expone a conductas de riesgo. Hay un mayor razonamiento y creatividad. Aumenta las demandas y expectativas académicas. Siente menos preocupación por los cambios puberales.
	Toma conciencia de la orientación sexual Logra de su identidad y autonomía.	Dedica mucho tiempo a su cuerpo. Aumenta las relaciones de pareja, incluyendo las relaciones coitales. La autoimagen depende del propio adolescente y no de sus los pares. Son más estables sus intereses.
Tardía (17-18 años en adelante)	Existe conciencia de los límites y las limitaciones	Toma decisiones en forma independiente. Inicia planificación del futuro.
	Pensamiento abstracto establecido.	Realiza elección educacional y/o laboral congruente a sus capacidades, intereses y oportunidades Alcanza pensamiento hipotético-deductivo del adulto. Es capaz de predecir consecuencias. Tiene habilidad de resolución de problema.

Nota. Tomado de Iglesias (2013) y Geate et al. (2015)

En la Tabla 9, se señalan algunas de las acciones que conforman las características del desarrollo psicológico según las fases de la adolescencia.

2.2.4.6. Desarrollo social.

Los estudios de Gaete et al. (2015) e Iglesias (2013) destacan de manera diferenciada características según las edades y fases de la adolescencia. En la fase temprana (12 a 14 años) se caracteriza por la disminución de las actividades familiares y el deseo de independencia, como el acercamiento a sus pares. Así, se inicia, por un lado, el alejamiento de la familia y la puesta a prueba de reglas, normas y autoridad, y por otro, la idealización de las relaciones con sus pares como susceptibilidad a la presión de estos.

En la fase media (15 a 17 años), se evidencia que el grupo de pares es más influyente y poderoso que en cualquier otra etapa, ya que impone vestimenta, conducta, códigos y valores, que los adolescentes asumen tratando de encontrar su propia identidad e independizarse de su familia. En esta etapa, busca sus propios juicios y valores y no acepta la de sus padres en el afán de demostrar que es capaz decidir y que no necesita de la opinión ni las normas de ellos, ya que las encuentra, además, erradas y contradictorias, lo que generan que los conflictos padres-hijo alcancen su máxima expresión.

Finalmente, en la fase tardía (18 a 21 años), el adolescente ha desarrollado su identidad y principios con los que está más cómodo, porque maneja mejor la influencia del grupo de pares y es capaz de establecer relaciones amicales más selectivas; además, se produce un acercamiento a la familia, reorganizándose al interior de ella las relaciones y actividades. Por otro lado, el adolescente desarrolla un grado suficiente de autonomía que le permite buscar ayuda en sus padres, pues aprecia sus experiencias y valores desde una relación más horizontal. Asimismo, esto le permite alcanzar en sus relaciones

padre/madre-hijo nuevas dimensiones que amplían su desarrollo personal y familiar.

En concordancia con lo descrito, varios autores destacan características sociales de manera general durante el periodo de la adolescencia. Entre ellos, Güemes-Hidalgo et al. (2017) y Lorence (2013) señalan que los adolescentes disminuyen el tiempo que pasan con sus familias y que se incrementa el que comparten con sus pares, pues establecen nuevas relaciones. Además, el segundo autor enfatiza sobre el aumento de las actividades académicas, recreativas y sociales fuera de la familia. Asimismo, Droguett (2011, citado por Bracho, 2018) enfatiza en el desarrollo de las habilidades sociales, la tolerancia y la ética como parte de la interacción con las personas (familia y amigos) e instituciones (escuela o universidad) con las que se vive y se relaciona.

Autores como García-Álvarez et al. (2021), Oliva et al. (2017) y Lorence, (2013) señalan que la madre y el padre son influencia de los comportamientos y decisiones de los adolescentes; ya que, como parte de sus funciones, la de socialización fundamentalmente, implementan un conjunto de acciones relacionadas a brindarles apoyo y supervisión. Estas contribuyen con el desarrollo de su identidad y capacidad de autocontrol, así como a su autonomía, lo que optimiza su desarrollo de manera positiva.

También, Papalia et al. (2009) inciden en que las buenas relaciones familiares son uno de los factores de protección más importantes que ayudan a superar el estrés en los adolescentes y contribuyen a su resiliencia, así como el buen funcionamiento cognitivo. Asimismo, Axpe et al. (2020) señalan que los estilos socioeducativos de los padres favorecen la resiliencia y el autoconcepto,

y que hay diferencia en el grado de influencia respecto a si es la madre o el padre su referente.

En esa línea, López-Mero et al. (2018) señalan que los cambios que se presenten en el funcionamiento y dinámica familiar harán más complejas las diversas situaciones a las que se enfrentan los adolescentes, lo que refleja diversas consecuencias en su desarrollo social y en el contexto educativo.

De lo revisado, se destaca que unas investigaciones se centran en los aspectos positivos del ajuste de los adolescentes, lo que subraya el desarrollo de capacidades y habilidades asociadas con su funcionamiento personal, escolar o social (García-Álvarez, 2021), y otras ponen énfasis en el déficit o problemas que estos presentan (Bully et al., 2020).

Por otro lado, se afirma que no es la edad cronológica la que determina la madurez psicosocial, además de ser difícil su definición (Iglesias, 2013), ya que no se trata de algo específico, sino que responden a secuencias evolutivas establecidas, explicitadas en el modelo de madurez psicosocial destacado por Rodrigo y Andreu (2017). Además, se señala que existen adecuaciones: i) la adecuación individual al asumir diferentes roles o iniciar estudios superiores; ii) la adecuación interpersonal al asumir la paternidad, la convivencia o un primer empleo bajo la influencia del entorno en que se encuentra; y iii) la adecuación social a través de favorecer el bienestar y cohesión social recogidas.

Las características del desarrollo psicosocial que presenta el periodo de la adolescencia son el resultado de la influencia de la interacción de múltiples determinantes biológicas (físicos, bioquímicos y hormonales), psicológicos (aspectos intrapersonales), sociales (relaciones interpersonales) y culturales

(expectativas, reglas y valores), aspectos que generan particularidades importantes como parte de la construcción de su identidad.

En la actualidad, es más frecuente que el grupo etario entre 19 y 21 años forma parte de las instituciones de educación superior. Por ello, las autoridades y docentes tienen que prestar atención e incorporar mayores conocimientos de las características y necesidades de los chicos y las chicas que ingresan para continuar con su formación para identificar los apoyos y recursos necesarios para cubrir y responder no solo a sus necesidades y características comunes e individuales como parte de su desarrollo, sino ofrecerles una formación integral e íntegra.

2.3. Definición de términos

A continuación, se destaca las definiciones de los principales términos del trabajo:

Acciones orientadas al logro (valor)

Predisposición de la persona para enfocarse de forma eficiente y consecuente para responder a las exigencias del entorno para producir un cambio.

Aspiraciones orientadas al logro (expectativa)

Son las pretensiones que orientan a una persona a ser más activa con el propósito de cumplir diversos objetivos y deseos formulados para su ámbito personal, profesional y laboral.

Evaluación de argumentos

Es el discurso que asume toda persona, para comunicar las alternativas de solución, así como la toma de decisiones frente a diferentes situaciones.

Interpretaciones

Es la acción por la que las personas analizan la información que reciben y, a partir de ello, plantean posibles soluciones que les permiten tomar decisiones.

Motivación de logro

Es la predisposición estable que orienta a la persona a esforzarse en cualquier tarea (estudios, deporte, aceptación social) para alcanzar el éxito en ello.

Pensamiento crítico

Son las acciones que le permiten a una persona descifrar y evaluar la información que el entorno le ofrece frente a la necesidad de responder a una determinada situación que implica toma de decisiones para cumplir objetivos explicitados

Pensamientos orientados al logro (disposición afectiva)

Son las reflexiones y apreciaciones que tiene la persona respecto al futuro y las metas que debe alcanzar, donde la valoración de su capacidad le permite desenvolverse con éxito en diferentes tareas académicas.

Reconocimiento de asunciones

Esto se da cuando una persona frente a una nueva situación asume una determinada posición.

Rendimiento académico

Es el nivel de conocimiento que obtiene un estudiante como resultado de un conjunto de evaluaciones y que hacen referencia al producto del proceso enseñanza aprendizaje expresado en un valor numérico, denominado nota.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

- 1.0 Existe relación entre la motivación de logro, el pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de una Facultad de Educación de una universidad de Lima Metropolitana.

2.4.2. Hipótesis específica

- 1.1 Existe relación entre motivación de logro y las dimensiones pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- 1.2 Existe relación entre motivación de logro y las dimensiones de rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- 1.3 Existe relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- 1.4 Existe relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de motivación de logro en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- 1.5 Existe relación entre rendimiento académico y las dimensiones de motivación de logro en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- 1.6 Existe relación entre rendimiento académico y las dimensiones de pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo, se presenta la descripción de los procedimientos que responden a cómo se va a desarrollar el estudio tomando en cuenta la perspectiva teórica y conceptual asumida. Asimismo, se delimita las características relacionadas con el enfoque, tipo, nivel o alcance, diseño o plan, población y muestra; técnica e instrumentos a utilizar en la recogida de los datos, así como el procesamiento y análisis de estos.

3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación

A continuación, se presentan los aspectos relacionados con el enfoque, el nivel o alcance, el tipo y el diseño o plan de la presente investigación.

Esta investigación se ubicó en un paradigma positivista y corresponde a un enfoque cuantitativo de acuerdo con las características, naturaleza y objetivos que presentó el estudio.

Fue de nivel descriptivo, ya que se identificaron las características y cómo se comportan las variables del estudio, y estuvo orientado a verificar las hipótesis planteadas. Es decir, se buscó establecer la correlación, en un primer momento, entre las variables ML y PC, respecto al RA dentro del contexto de la educación superior y, en un segundo momento, identificar la motivación de logro y el pensamiento crítico, así como el que las dimensiones que las conforman podrían correlacionar también con el rendimiento académico en el grupo estudiado.

Estos aspectos se presentan en coherencia con la clasificación basada en la complejidad señalada por Sánchez et al. (2018) y Ñaupas et al. (2018); y por profundidad o alcance de los conocimientos que se va a desarrollar en el estudio, así como que no, necesariamente estos, son excluyentes, ya que pueden

representar un continuo en la línea investigativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El presente estudio se enmarca en una investigación de tipo sustantiva (Sánchez et al., 2018, Ñaupas et al., 2018) de acuerdo con dos de los criterios que se tienen como referencia para la clasificación: la finalidad y la naturaleza de los problemas que aborda una investigación.

Además, “se orienta al conocimiento esencial de los fenómenos, tanto a describirlos como a explicarlos” (Sánchez et al., 2018, p. 81). En otras palabras, describe y explica la realidad estudiada con el fin de organizar y contribuir, también, con la teoría después de seguir con un conjunto de procesos secuenciales de manera rigurosa.

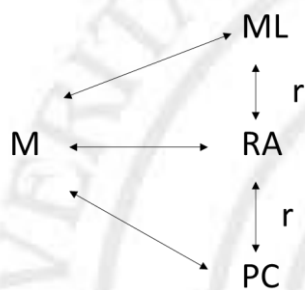
Cabe destacar que el diseño constituye la ruta o enfoque que se asumirá para dar respuesta al problema de investigación y contribuir con la generación de nuevos conocimientos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, Sánchez et al., 2018, Ñaupas et al., 2018, Hernández et al., 2017). Asimismo, se pone énfasis en que el diseño es “el plan o estrategia concebida para obtener la información que deseas con el propósito de responder al planteamiento del problema” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 150).

Por lo descrito y teniendo en cuenta que todo enfoque cuantitativo requiere un diseño que responda a sus propias características y se establezca un plan de trabajo hecho a su medida para responder a la problemática identificada, los objetivos planteados y al contexto del estudio, se asumió un diseño correlacional, donde primero se recogieron los datos, se elaboró la base de datos y, finalmente, se analizó y contrastó con la teoría.

En concordancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación respondió al enfoque cuantitativo, el diseño usado fue de tipo correlacional, transversal y no experimental; porque permitió determinar la correlación entre las variables a partir de un solo registro en el tiempo y no hay manipulación de las variables, respectivamente. A continuación, en la Figura 7 se presenta el gráfico que representa al diseño correlacional:

Figura 7

Gráfico correspondiente al diseño correlacional



Nota. M = muestra
 r = correlación
 OX1 = registro de la observación de la variable: Motivación de Logro
 OX2 = registro de la observación de la variable: Pensamiento Crítico
 OX3 = registro de la observación de la variable: Rendimiento Académico

Luego, a partir de establecer la correlación entre las variables, se realizó la comprobación de asociación entre X1 respecto a las dimensiones de X2, entre X1 y las dimensiones de X3, entre X2 y las dimensiones de X1, entre X2 y las dimensiones de X3, entre X3 y las dimensiones de X1, y entre X3 y las dimensiones de X2.

3.2. Participantes

3.2.1. Población

Para el presente estudio, la población está determinada por estudiantes ingresantes en el año 2021 a la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana o que estén cursando el IV o V ciclo al 2023-1, como se ve en la Tabla 10, donde la población es el conjunto de elementos de análisis que presentan criterios comunes y específicos entre todos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Tabla 10

Población

Facultad	Escuela Profesional	f	%
Educación	Educación Inicial	69	62.16
	Educación Primaria	22	19.81
	Educación Especial	20	18.01
Total	3 escuelas	111	100

Nota. Se presentan las escuelas que conforman la Facultad de Educación de la universidad seleccionada. Tomado de la Facultad (2020).

La Tabla 10 muestra la población seleccionada para el presente estudio conformado por la población estudiantil de las escuelas profesionales de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en un total aproximado de 111 estudiantes.

La unidad de análisis fue el estudiante de las escuelas profesionales de la Facultad de Educación de la universidad privada de Lima, a quien se le aplicaron los instrumentos para la recogida de datos (Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

3.2.2. Muestra

Para Hernández-Sampierie y Mendoza, la muestra es “un subgrupo de la población o universo...sobre la cual se recolectarán...datos” (2018. p. 196).

La técnica de muestreo fue no probabilística, llamada también, muestra dirigida, porque estuvo basada en un procedimiento de selección no aleatorio o azar, donde los miembros de la población fueron elegidos por decisión de la investigadora. Es decir, cada participante no tendría la misma probabilidad de ser elegido, sino que dependería de las características del estudio (Hernández-Sampierie y Mendoza, 2018).

El tipo de muestreo que se asumió fue el intencionado y homogéneo. Fue intencionado, porque “permite seleccionar casos característicos de una población en escenarios en las que la población es muy variable” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). También, es denominado convencional, ya que fue una “selección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (Arias-Gómez et al., 2016, p. 206). Además, es llamada homogénea, debido a que presentan características semejantes que se ajustan a la investigación (Hernández-Sampierie y Mendoza, 2018). Es decir, la selección estuvo determinada por la investigadora para responder a los objetivos planteados en el estudio, ya que cuentan con características y contextos semejantes dentro de la población específica, señalada.

Por lo expuesto, en el presente estudio estuvo conformada por las estudiantes ingresantes el 2021 a las escuelas de la Facultad de Educación (Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial) de una universidad privada de Lima Metropolitana o las que estuvieran cursando en el semestre

2023-1 el cuarto o quinto ciclo, semestre en que se aplicó los instrumentos correspondientes a las variables de estudio. El número según matrícula, fue de 99 estudiantes, de las cuales participaron 80 estudiantes como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Muestra

Facultad	Escuela Profesional	f	%
Educación	Educación Inicial	35	43.75
	Educación Primaria	20	25.00
	Educación Especial	25	31.25
Total		80	100

Nota. Se muestra la cantidad de estudiantes por escuela de la Facultad de Educación de la universidad seleccionada.

La Tabla 11 destaca que el número de la muestra estuvo conformada por estudiantes de tres escuelas profesionales que conforman la Facultad de Educación según registro de las estudiantes. La escuela profesional de Inicial presentó mayor número de estudiantes respecto a las otras dos escuelas.

El marco muestral estuvo dado por el registro de matrícula de los estudiantes en los ciclos cuarto y quinto de la Facultad de Educación al 2023-1.

Asimismo, se establecen criterios de inclusión y exclusión, para los participantes como se muestra en la Tabla 12. Se entiende por criterio de inclusión a aquellas características que deben poseer aquellos estudiantes que formaran parte de la muestra; y por criterio de exclusión, aquellas que determinan que un estudiante no podría participar del estudio. Estas últimas no necesariamente son contrarias a los criterios de inclusión.

Tabla 12

Crterios de inclusión y exclusión de la muestra

Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
<ul style="list-style-type: none">- estar matriculados en una de las escuelas de educación, cursado el cuarto o quinto ciclo en el año 2023-1.- que sea la primera experiencia en educación superior universitaria.- que cuenten con buena salud física y mental (certificado, requisito de matrícula).- que sean mayores de 18 años.- que den su consentimiento informado de participación en el estudio	<ul style="list-style-type: none">- estudiantes que no acepte participar en el estudio- que estén pasando por alguna enfermedad

Nota. Se describen los criterios de inclusión y exclusión de la muestra.

La Tabla 12 muestra los criterios de elegibilidad de los participantes para conformar la muestra de estudio en los que se puede destacar: estar matriculados en el cuarto o quinto ciclo en una de las escuelas de Educación al 2023-1; que sean mayores de 18 años y que den su consentimiento informado de participación en el estudio, así como para revisar sus notas.

3.3. Variables de investigación

A continuación, se presentan las variables de la investigación, así como las definiciones conceptuales y operacionales de cada una de ellas.

3.3.1. Definición conceptual y operacional de las variables

Teniendo en cuenta que la definición conceptual de una variable es aquella que presenta las características y componentes que la definen desde el aporte teórico que se asume en el estudio, y que la definición operacional es aquella que permite recoger paso a paso información para conocer y reconocer a la variable en estudio a partir de la valoración de esta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), el presente estudio evaluó tres variables: ML, PC y RA.

A continuación, se describen las definiciones conceptuales y operacionales, de cada una de las variables (véase Tabla 13).

Tabla 13*Definición conceptual y operacional de las variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Variable 1 (X) Motivación de Logro	Predisposición estable que orienta a la persona a esforzarse en cualquier tarea (estudios, deporte, aceptación social) para alcanzar el éxito en ello.	El puntaje que obtiene cada estudiante en la prueba de motivación de logro académico (MLA)
Variable 2 (X) Pensamiento Crítico	Acciones que una persona asume orientadas a interpretar y evaluar la información que recoge ante la necesidad de responder a una determinada situación que implica toma de decisiones para cumplir objetivos explicitados	El puntaje que obtiene cada estudiante en la Escala de Pensamiento Crítico (PC)
Variable 3(Y) Rendimiento académico	Nivel de conocimientos que logra un estudiante expresado numéricamente en la nota que obtiene como resultado de un conjunto de evaluaciones que hace referencia al proceso de E-A.	La nota final que obtiene cada participante en el semestre

Nota. Se presentan las definiciones conceptuales que orientan el estudio.

La Tabla 13 muestra las definiciones conceptuales y operacionales de las variables que forman parte de la presente investigación: ML, PC y RA, respectivamente.

3.3.2. Matriz de operacionalización de variables

A continuación, se describe la matriz de operacionalización de las variables, donde se presentan las dimensiones, indicadores, los ítems o preguntas y escala de medición de cada uno de los instrumentos a ser usados en el estudio.

En concordancia con los autores revisados, Soto (2019), Arias et al. (2018), Carnero, (2018) y Jiménez et al. (2015), en la Tabla 14, se presenta la matriz operacional de las variables de estudio.

Tabla 14*Matriz de operacionalización de variables*

Variable	Dimensiones	Indicador	Ítems	Escala de medición	Instrumento
Variable 1(X) Motivación de Logro	Acciones orientadas al logro.	Conductas que lo llevan al logro	5, 7, 9, 10, 12, 15, 19, 20, 22,24, 26, 28, 29, 32.	Ordinal Escala Likert	Prueba de motivación de logro académico (MLA)
	Aspiraciones de logro.	Deseos y aspiraciones que lo llevan al éxito	1, 2, 13, 16, 21, 31		
	Pensamientos orientados al logro.	Pensamientos y percepciones del alumno que lo llevan al éxito	3, 8, 14,18, 27		
	Reconocimiento de asunciones:	Escala de deseabilidad social	4,6,11,17,23,25,30,33		
Variable 2(X) Pensamiento Critico	Interpretaciones	Referido a la necesidad de tomar conciencia del papel desempeñado	2,4.6, 9,10,11,14	Ordinal Escala Likert	Escala de Pensamiento Crítico (PC)
		Capacidad para dar puntos de vistas a raíz de la propia visión de uno mismo			
	Evaluación de argumentos:	Capacidad para valorar los discursos ajenos o propios	1, 5, 8, 13		
Variable 2(Y) Rendimiento académico		Área de ciencias Área de letras		Intervalo Escala vigesimal	Acta de Notas

Nota. Se presentan las variables con sus dimensiones, así como la escala de medición de cada instrumento a ser usado en la presente investigación. Tomado de Soto (2019), Arias et al. (2018), Carnero (2018) y Jiménez et al. (2015)

La Tabla 14 muestra las dimensiones, indicadores e ítems correspondiente a las variables en estudio: ML, PC y RA, respectivamente.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado, se presentan y definen las técnicas y los instrumentos empleados durante la investigación. Estos permitieron la recogida de datos, como la obtención de la información que constituyó el insumo para construir la base de datos del estudio. Las técnicas e instrumentos usados se muestran en la Tabla 15, los que se describirán posteriormente.

Tabla 15

Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnica	Variable	Instrumento
	Motivación de Logro	Prueba de motivación de logro
Encuesta	Pensamiento critico	Escala de pensamiento critico
	Rendimiento académico	Acta final de notas

Nota. Se muestra la técnica y los instrumentos a ser usados.

La Tabla 15 presenta el conjunto de instrumentos, que fueron en total 3 y que se aplicaron durante la recogida de datos. Se destaca que tanto la prueba de motivación de logro como la escala sobre pensamiento crítico son de tipo Likert, y las actas de notas están en escala vigesimal.

3.4.1. Técnica

Sánchez et al. (2018) definen como técnica el “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve la ciencia; [que] se expresa como conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilian al individuo en la aplicación de los métodos” (p. 120). Asimismo, señalan que estos medios pueden ser directos como las entrevistas y las observaciones; e indirectos como test, inventarios, cuestionarios o escalas.

En la investigación se empleó la técnica de la encuesta para cada una de las variables de estudio, motivación de logro (prueba), pensamiento crítico(escala) y rendimiento académico.

La encuesta es entendida como “un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula, que están relacionadas a hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de investigación” (Ñaupas et al., 2018, p. 212).

En tal sentido, cabe estacar que la “encuesta debido a su sencillez, variabilidad e imparcialidad en el recojo de los datos es muy útil y usada por excelencia en la investigación social” (Soto, 2019, p. 72). Además, es una técnica

que permitió el cálculo de cada variable de estudio, así como de sus dimensiones para responder a los objetivos y las hipótesis planteadas.

3.4.2. Instrumentos

Los instrumentos son los medios que permiten recoger y almacenar la información recogida para su procesamiento, a su vez constituye su evidencia. Es decir, es una “herramienta que forma parte de una técnica de recolección de datos. Puede darse como una guía, un manual, un aparato, una prueba, un cuestionario o un test” (Sánchez, et al., 2018, p. 78).

En tal sentido, se contó con instrumentos específicos para la recogida de datos para cada variable. A continuación, se presentan los instrumentos.

- a) Prueba de motivación de logro académico (MLA), conformada por 33 ítems, 25 correspondientes a la motivación de logro y 8 a la deseabilidad social (subescala). Esta puede ser aplicada desde los 13 años y tienen una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Cuenta con una confiabilidad de .82 como señala Thornberry (2003, citados por Soto, 2019 y Arias et al., 2018), que permitiría la medición de la variable ML en la muestra seleccionada. A continuación, en la Tabla 16, se presenta la Ficha Técnica de la prueba de ML.

Tabla 16

Ficha Técnica de la Prueba Motivación de Logro

Aspectos	Descripción
Nombre	Prueba de motivación de logro académico (MLA).
Autor	Gaby Thornberry Noriega (2002).
Procedencia	Lima (Universidad de Lima).
Administración	Individual o colectiva.
Aplicación	Estudiantes desde los 13 años.
Puntuación	Se usa para la calificación dos plantillas. Los puntajes altos indicaran una alta motivación de logro académico y deseabilidad social. En esta última escala, puntajes mayores a 8 inválida la prueba.

Tabla 16 ... continuación

Tipificación	Se ha elaborado un Baremos con base a la muestra de estudio.
Usos	Educación, clínica e investigación.
Materiales	Cuestionario, cartilla de respuesta y de corrección, así como el baremo.
Confiabilidad	Alpha de Cronbach 0.82 para ambas subescalas; los tres factores, también, obtuvieron puntajes altos (F1 0.79, F2 0.62 y F3 0.66). Se formularon 14 ítems
	Acciones orientadas al logro académico (5, 7, 9, 10, 12, 15, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 32).
Dimensiones	Positivos: 5, 9, 12, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 32 Negativos: 7, 10, 15
	Aspiraciones orientadas al logro académico Se formularon 6 ítems (1, 2, 13, 16, 21, 31).
	Pensamientos orientados al logro académico Se formularon 5 ítems (3, 8, 14, 18, 27).
Escala de deseabilidad social	Se formularon 8 ítems (4, 6, 11, 17, 23, 25, 30, 33). Positivos: 6, 17, 23, 30 Negativo: 4, 11, 25, 33.
Valoración	Likert Siempre..... (2) A veces..... (1) Nunca..... (0)
Niveles	Se evalúan en los niveles: alto, medio y bajo.

Nota. Se presentan las características de la Prueba de motivación de logro. Tomado de Soto (2019, pp. 109-110).

La Tabla 16 muestra los detalles más significativos respecto a la prueba que se usó para la recogida de datos sobre de variable ML, en la cual se resalta aspectos relacionados con la identidad del autor y su procedencia; sobre el uso de la prueba, las dimensiones de la variable descrita; la confiabilidad de los datos; así como aspectos relacionados con el uso y los materiales; la valoración, y aspectos relacionados con la administración, aplicación, puntuación y tipificación.

Asimismo, la autora elaboró los baremos, los cuales se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17*Baremos de la prueba de ML*

Nivel	Acciones orientadas al logro	Aspiraciones orientadas al logro	Pensamientos orientados al logro	Total motivación del logro académico	Percentil
Alto	20 a más	11 a más	9 a más	36 a más	70
Medio	16 – 19	9 – 10	8	32 – 35	
Bajo	15 a menos	8 a menos	7 a menos	31 a menos	40

Nota: Se presenta los valores por dimensión y el puntaje total elaborados para la muestra. Tomado de Thornberry (2003, citado por Soto 2019, p.110).

La Tabla 17 muestra los baremos elaborados a partir del estudio realizado considerando valores organizados en niveles bajo, medio y alto, para los puntajes por dimensiones y el total; así como la ubicación de la puntuación en los percentiles 40 y 70.

b) Escala de pensamiento crítico diseñado por Zaldívar (2010) con el fin de conocer el constructo “pensamiento crítico” y los factores que lo componen. Está formado de 22 ítems, es una escala tipo Likert que se evalúan a través de 4 posibles respuestas, que va de 1=nada hasta 4=mucho. Los resultados establecen dos extremos entre los que se pueden situar el pensamiento crítico, y se establece que, a mayor puntuación, mayor uso del pensamiento crítico y, a menor puntuación, menor uso del pensamiento crítico (Jiménez et al., 2015). La ficha técnica se presenta en la Tabla 18.

Tabla 18*Ficha técnica escala de pensamiento crítico*

Aspectos	Descripción
Nombre	Escala de Pensamiento Crítico (PC)
Autor	Pablo Zaldívar (2010).
Procedencia	España (Universidad de Sevilla).
Administración	Individual o colectiva. Con un tiempo promedio entre 15 y 25 minutos
Aplicación	Estudiantes desde los 13 años
Puntuación	Calificación directa. Se sugiere la eliminación de ciertos ítems que disminuyen la fiabilidad (7, 10, 11, 12, 13, 15, 17, y 18)

Tabla 18 ... continuación

	Antes de la valoración se debe invertir los ítems (5, 8, 9, 20, y 21) así, 1=4, 2=3,3=2 0 4=1	
Usos	En educación, clínica e investigación.	
Materiales	Cuestionario y cartilla de respuesta	
Confiabilidad	Alpha de Cronbach 0.672 después de eliminar 6 ítems	
Dimensiones	Reconocimiento de asunciones: referido a la toma de conciencia del papel desempeñado	(2+4+6+14+16+19+22) /7
	Interpretaciones: capacidad dar puntos de vista a partir de la visión de uno mismo	(3+8+20) /3
	Evaluación de argumentos: capacidad para valorar los discursos propios o ajenos	(1+5+9+21) /4
	Escala Likert	
Valoración	Mucho.....	(4)
	Bastante	(3) (A veces)
	Poco	(2)
	Nada	(1)

Nota. Se presentan las características de la Escala del pensamiento crítico. Adaptado de Jiménez et al. (2015)

La Tabla 18 muestra los aspectos más representativos relacionados con la variable pensamiento crítico, en la que se destaca las tres dimensiones, el Alfa de Cronbach, las valoraciones y el número de los ítems de la prueba, entre otros.

Ambos instrumentos fueron oportunamente sometidos a procedimientos de confiabilidad y validez, y se cuenta con la autorización para ser usados (véase apéndice). Además, poseen las características básicas de todo instrumento, como lo señalan Hernández-Sampierie y Mendoza (2018).

c) El acta final de nota. Fue el instrumento para la variable rendimiento académico. En este caso correspondieron a las notas del semestre académico 2023-1.

También, se elaboró y aplicó un cuestionario con preguntas cerradas para la recogida de datos relacionadas con antecedentes sociodemográficos como la edad, domicilio, residencia, modalidad ingreso, grado de instrucción de ambos

padres (papá y mamá), entre otros para elaborar la matriz de los datos generales de los participantes (véase Apéndice).

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Las técnicas de procesamiento y de análisis de los datos respondieron a las características de cada uno de los instrumentos. A continuación, se presenta la descripción de las técnicas de procesamiento y de análisis, respectivamente.

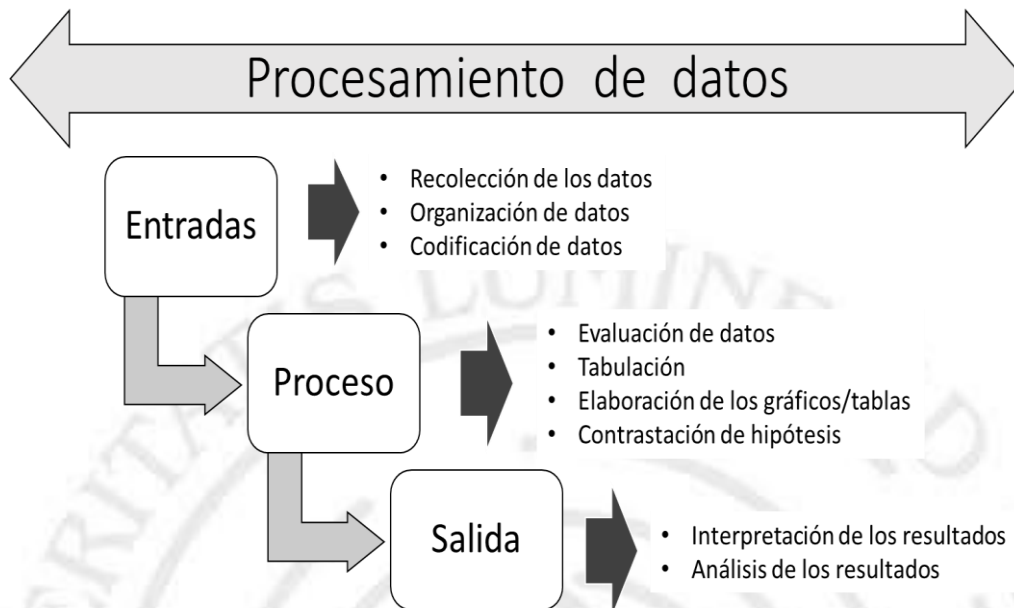
3.5.1. Técnicas de procesamiento

El procesamiento de datos se realizó a través de las etapas descritas por González (2013), las cuales presentan características y técnicas específicas según su naturaleza y finalidad.

Se inició con la recolección de datos primarios a los participantes, identificados y seleccionados, de manera virtual a través de un Forms, en el que se registraron todos los ítems de los instrumentos seleccionados. Seguidamente, se evaluaron y ordenaron para obtener una base de datos elaborada con el registro de la información. Finalmente, se procedió a la verificación de que todos los ítems fueran respondidos para la ejecución de un conjunto de operaciones para convertir los datos en información significativa. Esto se realizó a través de procesos electrónicos; es decir, se usó la computadora y el programa estadístico SPSS (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) para la realización del procesamiento de los datos, en concordancia con González (2013), como se muestra en la Figura 8.

Figura 8

Esquema del procesamiento de los datos



Nota. Tomado de González (2013). Se muestra las acciones de las fases del procesamiento de los datos.

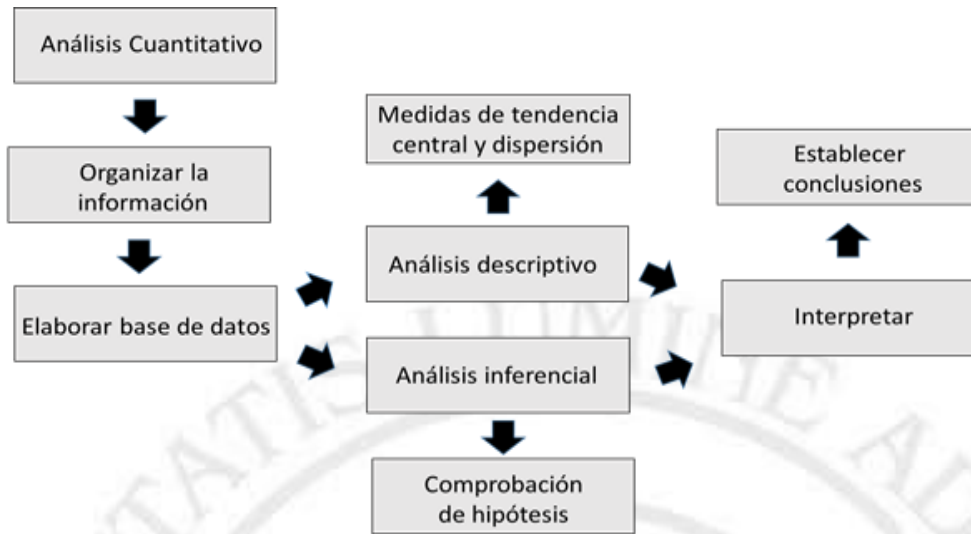
La Figura 8 presenta fundamentalmente las tres etapas que se desarrollaron durante el procesamiento de los datos, en las que se involucraron acciones referidas a la recogida de la información, el procesamiento y finalmente, la interpretación de estos.

3.5.2. Análisis

El análisis de los datos recogidos se efectuó tomando en cuenta la secuencia descrita por Bejarano et al. (2006), que se muestra en la Figura 9.

Figura 9

Esquema del proceso de análisis cuantitativo



Nota. Se presenta la secuencia de acciones a realizar como parte del análisis de los datos cuantitativos. Tomado de Bejarano et al. (2006).

En la Figura 9, se muestra un esquema que recoge de manera sucinta los pasos del análisis de los datos cuantitativos. Cabe destacar que hay un grupo relacionado con el análisis descriptivo y otro con el análisis inferencial que permitirá interpretar y discutir los resultados para establecer las conclusiones respecto a los objetivos e hipótesis planteadas.

A continuación, se presenta la secuencia de acciones realizadas como parte del análisis correspondiente al procesamiento de los datos recogidos, siguiendo el esquema presentado.

Los datos obtenidos fueron ingresados a una matriz en Excel, organizados y evaluados para corroborar que estuvieran completos todos los ítems, para finalmente ser exportados al programa SPSS v27.0 en español. Se configuró la base de datos para ser procesado con el mismo programa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) para realizar el análisis estadístico a nivel descriptivo e inferencial según los requerimientos de la formulación del problema, de los objetivos, y de la contrastación de las hipótesis planteadas en

el estudio. Entre los cuales, se tomó en cuenta la elaboración de tablas y figuras respecto a las preguntas sociodemográficas para realizar una descripción a detalle de las características de los participantes de la muestra. Además, se procedió a la identificación de estadígrafos de posición y dispersión (media aritmética, mediana, moda, cuartiles, desviación estándar y coeficiente de variación) para la construcción de indicadores descriptivos.

Para responder a las hipótesis, primero se analizaron las variables y, luego, se aplicaron las pruebas de hipótesis con la finalidad de establecer la relación o asociación existente entre las variables ML, el PC y el RA. Para ello, y en función al tamaño de la muestra, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov, a partir de la cual se decidió usar la prueba no paramétrica de coeficiente de Correlación de Spearman para la contrastación de hipótesis de la investigación, y para contrastar si la correlación es estadísticamente significativa entre las variables de estudio y de estas con sus dimensiones, así como para analizar si existen diferencias significativas entre las medias de las variables sociodemográficas y las variables de estudio planteadas, respectivamente.

Igualmente, se aplicó para cada instrumento, el Coeficiente de correlación de Alfa de Cronbach; se buscó realizar la confiabilidad del constructo de los instrumentos y obtener puntajes confiables para evaluar cada variable de investigación, hallazgos que se presentan en el capítulo cuatro correspondiente a los resultados. También, se realizó la correlación Ítem-total-correctado para analizar la contribución de las preguntas y dimensiones en las variables de investigación (véase Apéndice).

En el marco del enfoque cuantitativo, la recogida, procesamiento y discusión de los datos permitieron valorar, identificar y profundizar la relación de la ML y el PC con el RA, lo que ha permitido identificar la necesidad de la selección de estrategias para hacer uso del desarrollo del PC para lograr que el RA realmente constituya una evidencia de la calidad de la formación en la educación superior y del desarrollo integral del estudiante.

3.5.3. Aspectos éticos

La presente investigación ha considerado los principios éticos explicitados en el Código de Ética de la Universidad, los mismos que se evidencian en todas y cada una de las acciones realizadas y por realizarse desde la etapa de planificación hasta la publicación respectivamente buscando dar respuesta a los objetivos y comprobación de las hipótesis planteadas. El trabajo fue realizado con rigurosidad científica, argumentación y consignando los créditos de los autores correspondientes. Además, se contó con el consentimiento informado de cada participante, así como la autorización de uso y aplicación de los instrumentos del estudio, cuidando la confidencialidad de los datos de los participantes e institución colaboradores de la investigación. Asimismo, en ningún momento, se presentó conflicto de interés alguno.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos encontrados a partir del procesamiento de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos a los participantes del presente estudio.

4.1. Estadísticas descriptivas

4.1.1. Según variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas de los participantes se muestran en las Tablas 19, 20 y 21. La Tabla 19 muestra las variables relacionadas con la edad, el lugar de nacimiento y la situación laboral de los participantes, y se destaca que el 80 % se encuentra en el rango de edad entre 18 y 21 años; el 83.8 % ha nacido en la ciudad de Lima y el 21.3 % tiene un empleo de manera paralela a las actividades académicas.

Tabla 19

Estadística descriptiva de las variables edad, lugar de nacimiento y situación laboral de la muestra

Variable	Categorías	<i>n</i>	%	% relativo	% acumulado
Rango de edad	18 a 21	64	80.0	80.0	80.0
	22 a 25	11	13.8	13.8	93.8
	26 a 29	5	6.3	6.3	100.0
Lugar de nacimiento	Lima	67	83.8	83.8	83.8
	Callao	2	2.5	2.5	86.3
	Otro	11	13.8	13.8	100.0
Situación laboral	Empleo de medio tiempo	14	17.5	17.5	17.5
	Empleo de tiempo completo	3	3.8	3.8	21.3
	Estudiante	53	66.3	66.3	87.5
	Trabajo por cuenta propia	10	12.5	12.5	100.0

Nota. Extraídos del procesamiento de datos

La Tabla 20 muestra las variables relacionadas con el colegio de procedencia, la modalidad de ingreso y escuela profesional, y se destaca que el 55 % proviene de instituciones educativas privadas, el 55 % corresponde a modalidad de ingreso ordinario y el 43.8 % corresponde a la escuela profesional de inicial.

Tabla 20

Estadística descriptiva de las variables colegio de procedencia, la modalidad de ingreso y escuela profesional de la muestra

Variable	Categorías	n	%	% relativo	% acumulado
Escuela profesional	Inicial	35	43.8	43.8	43.8
	Primaria	20	25.0	25.0	68.8
	Especial	25	31.3	31.3	100.0
Modalidad de ingreso	Admisión ordinaria	44	55.0	55.0	55.0
	Primeros puestos	13	16.3	16.3	71.3
	Por convenio o beca	4	5.0	5.0	76.3
	Evaluación del talento	7	8.8	8.8	85.0
	Centro preuniversitario	10	12.5	12.5	97.5
	Otro	2	2.5	2.5	100.0
	Colegio de procedencia	Privada	44	55.0	55.0
	Pública	27	33.8	33.8	88.8
	Parroquial	8	10.0	10.0	98.8
	Otra	1	1.3	1.3	100.0

Nota. Extraídos del procesamiento de datos

La Tabla 21 muestra las variables residencia, con quién vive y el grado de instrucción del padre y la madre de la muestra. Se identificó que el 35 % reside en distritos correspondientes a Lima Este; el 66.3 % convive con sus padres y hermanos; y, respecto al grado de instrucción, el 40 % de los padres tienen secundaria completa y el 32.5 % de las madres superior no universitaria.

Tabla 21

Estadística descriptiva de las variables residencia, con quién vive y el grado de instrucción del padre y la madre de la muestra

Variable	Categorías	<i>n</i>	%	% relativo	% acumulado
Residencia	Lima Norte	7	8.8	8.8	8.8
	Lima Centro	23	28.8	28.8	37.5
	Lima Este	28	35.0	35.0	72.5
	Lima Sur	21	26.3	26.3	98.8
	Callao	1	1.3	1.3	100.0
Convivencia	Padres	12	15.0	15.0	15.0
	Padres y hermanos	53	66.3	66.3	81.3
	Un familiar	11	13.8	13.8	95.0
	Amigos	3	3.8	3.8	98.8
	Solo(a)	1	1.3	1.3	100.0
Grado de instrucción del padre	Superior universitaria	22	27.5	27.5	27.5
	Superior no universitaria	17	21.3	21.3	48.8
	Secundaria completa	32	40.0	40.0	88.8
	Secundaria incompleta	4	5.0	5.0	93.8
	Primaria completa	3	3.8	3.8	97.5
	Primaria incompleta	1	1.3	1.3	98.8
	Otro	1	1.3	1.3	100.0
Grado de instrucción de la madre	Superior universitaria	23	28.8	28.8	28.8
	Superior no universitaria	26	32.5	32.5	61.3
	Secundaria completa	21	26.3	26.3	87.5
	Secundaria incompleta	7	8.8	8.8	96.3
	Primaria completa	2	2.5	2.5	98.8
	Otro	1	1.3	1.3	100.0

Nota. Extraídos del procesamiento de datos

En la Tabla 21, se muestra que el 40 % de los padres tienen educación secundaria completa y 48.8 % tienen educación superior entre universitaria y no universitaria. Asimismo, que el 61.3 % de las madres tienen educación superior entre universitaria y no universitaria y 26.3 % tienen educación secundaria. Se concluye que el porcentaje (61,3 %) de madres con educación superior es mayor al de los padres (48.8 %).

4.1.2. Según variables de estudio

Tabla 22

Estadística descriptiva de variables y dimensiones

Variables y dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	Porcentaje de logro
Motivación de logro	46.86	5.90	47.00	0.27	- 0.16	71.11
Acciones orientadas al logro académico	18.23	3.31	18.00	0.27	0.32	
Aspiraciones orientadas al logro académico	9.67	1.41	10.00	- 0.38	- 0.47	
Pensamientos orientados al logro académico	7.44	1.48	7.00	- 0.33	- 0.36	
Pensamiento crítico	3.86	0.34	3.85	0.68	0.92	60.67
Reconocimiento de las asunciones	3.88	0.47	3.83	0.07	- 0.17	
Interpretaciones	3.94	0.59	4.00	- 0.05	0.28	
Evaluación de argumentos	3.76	0.60	3.75	0.40	0.79	
Rendimiento académico	16.18	1.43	16.25	- 0.40	- 0.51	81.05
Dimensión ciencias	14.60	3.11	15.00	- 1.51	5.25	
Dimensión letras	16.50	1.53	16.75	- 0.55	- 0.33	

Nota. g1: asimetría, g2: curtosis

La Tabla 22 muestra que el porcentaje de logro obtenido por las variables ML, PC y RA están por encima del 60 % y el rendimiento académico está por encima del 80 % (80.05 %).

4.2. Prueba de normalidad

Se aplicó el procedimiento para determinar si los datos de las variables en estudio tienen distribución normal al 95 % de nivel de confianza y 5 % ($\alpha = .05$) de significancia. De acuerdo con el número de la muestra, se toma la prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar la normalidad en la distribución de los datos; y se evidenció que solo la variable motivación de logro ($p > 0.05$) tiene una distribución de datos que se ajusta a la distribución normal como se muestra en la Tabla 23, así como su dimensión acciones orientadas al logro académico.

Tabla 23*Prueba de normalidad para las variables y dimensiones*

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación de logro	,079	80	,200*	,979	80	,209
- Acciones orientadas al logro académico	,069	80	,200*	,982	80	,319
- Aspiraciones orientadas al logro académico	,186	80	,000	,936	80	,001
- Pensamientos orientados al logro académico	,135	80	,001	,943	80	,001
- Deseabilidad social de motivación de logro	,145	80	,000	,963	80	,020
Pensamiento crítico	,151	80	,000	,934	80	,000
- Reconocimiento de las asunciones	,124	80	,004	,975	80	,111
- Interpretaciones	,174	80	,000	,943	80	,001
- Evaluación de argumentos	,143	80	,000	,954	80	,006
Rendimiento académico	,166	80	,000	,940	80	,001
- Dimensión Ciencias	,101	80	,041	,961	80	,015
- Dimensión Letras	,211	80	,000	,922	80	,000

Nota..* Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

La Tabla 23 muestra, además, que los datos de las variables pensamiento crítico y rendimiento académico no tiene distribución normal.

En tal sentido, se utilizó estadística no paramétrica para el análisis de los datos como la prueba de correlación no paramétrica de Spearman para determinar la relación entre variables y sus respectivas dimensiones, así como el chi cuadrado para determinar comparaciones con las variables sociodemográficas seleccionadas.

4.3. Comparaciones

4.3.1. Motivación de logro

La Tabla 24 presenta las comparaciones de la variable *motivación de logro* con las variables intervinientes seleccionadas.

Tabla 24*Comparaciones de la motivación de logro con las variables intervinientes*

Criterio	Categorías	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Rango de edad	18 a 21	64	47.06	6.07	0.43	0.65
	22 a 25	11	45.55	5.18		
	26 a 29	5	48.20	5.93		
Residencia	Lima Norte	7	47.86	6.87	0.86	0.49
	Lima Centro	23	46.22	6.47		
	Lima Este	28	45.86	5.45		
	Lima Sur	21	48.76	5.64		
	Callao	1	48.00			
Grado de instrucción del padre	Superior universitaria	22	45.64	5.08	2.14	0.06
	Superior no universitaria	17	45.92	6.78		
	Secundaria completa	32	47.09	5.35		
	Secundaria incompleta	4	49.00	7.35		
	Primaria completa	3	50.67	3.52		
	Primaria incompleta	1	64.00			
	Otro	1	50.00			
Grado de instrucción de la madre	Superior universitaria	23	45.70	5.83	0.49	0.79
	Superior no universitaria	26	46.81	5.83		
	Secundaria completa	21	47.57	6.60		
	Secundaria incompleta	7	46.00	5.54		
	Primaria completa	2	50.50	4.95		
	Otro	1	50.00			
Escuela profesional	Inicial	35	47.11	5.55	0.57	0.57
	Primaria	20	45.75	6.73		
	Especial	25	47.60	5.82		

Nota. *M*: media, *DE*: desviación estándar, *F*: estadístico de prueba, *p*: significancia

La Tabla 24 muestra que no existe una relación significativa entre la ML con las variables intervinientes. La relación con el grado de instrucción del padre con un valor de *F* de 2.14 estuvo cerca de alcanzar significancia.

4.3.2. Pensamiento crítico

En la Tabla 25, se muestra las comparaciones de la variable *pensamiento crítico* con las variables intervinientes seleccionadas.

Tabla 25*Comparaciones del pensamiento crítico con las variables intervinientes*

Criterio	Categorías	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	X^2	gl	<i>p</i>
Rango de edad	18 a 21	64	42.95	3.75	2.00	0.153
	22 a 25	11	29.27			
	26 a 29	5	33.80			
Residencia	Lima Norte	7	40.21	9.62	4.00	0.047
	Lima Centro	23	50.24			
	Lima Este	28	33.46			
	Lima Sur	21	37.55			
	Callao	1	77.50			
Grado de instrucción del padre	Superior universitaria	22	45.84	8.38	6.00	0.212
	Superior no universitaria	17	38.24			
	Secundaria completa	32	40.95			
	Secundaria incompleta	4	34.25			
	Primaria completa	3	17.00			
	Primaria incompleta	1	72.50			
	Otro	1	10.50			
Grado de instrucción de la madre	Superior universitaria	23	46.80	6.83	5.00	0.234
	Superior no universitaria	26	40.56			
	Secundaria completa	21	40.95			
	Secundaria incompleta	7	27.79			
	Primaria completa	2	22.00			
	Otro	1	10.50			
Escuela	Inicial	35	38.89	0.35	2.00	0.839
	Primaria	20	42.58			
	Espacial	25	41.10			

Nota. *M*: media, *DE*: desviación estándar, X^2 : estadístico de prueba, gl: grados de libertad, *p*: significancia

La Tabla 25 muestra una relación significativa entre pensamiento crítico y Lima norte como lugar de residencia con un valor de X^2 de 9.62 con un $p < 0.05$.

4.3.3. Rendimiento académico

La Tabla 26 presenta las comparaciones de la variable *rendimiento académico* con las variables intervinientes seleccionadas.

Tabla 26

Comparaciones del rendimiento académico con las variables intervinientes

Criterio	Categorías	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	χ^2	gl	<i>p</i>
Rango de edad	18 a 21	64	41.70	1.03	2.00	0.599
	22 a 25	11	37.05			
	26 a 29	5	32.70			
Residencia	Lima Norte	7	38.07	10.64	4.00	0.031
	Lima Centro	23	50.91			
	Lima Este	28	32.05			
	Lima Sur	21	39.71			
	Callao	1	71.00			
Grado de instrucción del padre	Superior universitaria	22	43.66	6.18	6.00	0.403
	Superior no universitaria	17	40.38			
	Secundaria completa	32	42.42			
	Secundaria incompleta	4	21.75			
	Primaria completa	3	25.50			
	Primaria incompleta	1	55.00			
	Otro	1	17.00			
Grado de instrucción de la madre	Superior universitaria	23	40.87	2.80	5.00	0.731
	Superior no universitaria	26	42.33			
	Secundaria completa	21	41.38			
	Secundaria incompleta	7	38.79			
	Primaria completa	2	21.00			
	Otro	1	17.00			
Escuela profesional	Inicial	35	32.99	8.81	2.00	0.012
	Primaria	20	51.68			
	Espacial	25	42.08			

Nota. *M*: media, *DE*: desviación estándar, χ^2 : estadístico de prueba, gl: grados de libertad, *p*: significancia

En la Tabla 26, se muestra una relación significativa entre la variable rendimiento académico y la dimensión Lima Norte de la variable lugar de

residencia con un valor de X^2 de 10.64 con un $p < 0.05$; así como con la dimensión escuela de inicial de la variable escuela profesional con un valor de X^2 de 8.81 con un $p < 0.05$.

4.4. Verificación de hipótesis

4.4.1. Relación entre motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico

La Tabla 27 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman ($\rho = .359$), que permite establecer que solo existe relación directamente proporcional y muy significativa ($p < .01$) entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Tabla 27

Correlación entre variables

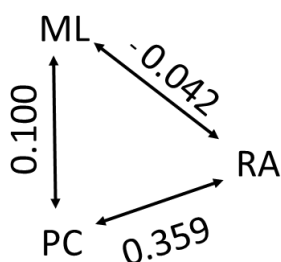
	Motivación de logro	Pensamiento crítico	Rendimiento académico
Motivación de logro	1.000		
Pensamiento crítico	0.100	1.000	
Rendimiento académico	-0.042	.359**	1.000

Nota. ** $p < .01$

Los resultados de la Tabla 27 se muestran gráficamente en la Figura 10 para mostrar las correlaciones entre las tres variables: motivación de logro (ML), pensamiento crítico (PC) y rendimiento académico (RA).

Figura 10

Correlación entre las tres variables



Nota. ML=motivación de logro PC=pensamiento crítico y RA=rendimiento académico

De acuerdo con la Figura 10, solo una de las tres correlaciones resulta significativa. La pregunta, entonces, es cuál es la correlación entre las dos variables predictoras (ML y PC) y la variable criterio (RA). Los resultados, luego de aplicar una correlación múltiple, se muestran en la Tabla 28.

Tabla 28

Resultados de la correlación múltiple: tres variables

Correlaciones		$R_{1.23}$
r_{12}	= - 0.042	
r_{13}	= 0.359	0.367**
r_{23}	= 0.100	

Nota. 1 = RA, 2 = ML, 3 = PC, ** $p < .01$

La correlación de las variables ML y PC con la variable RA se incrementa solo en 0.008 con relación a la correlación de PC y RA. Es decir, la variable ML aporta muy poco.

En consecuencia, la hipótesis general que afirma que existe relación entre ML, PC y RA de estudiantes de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana ha sido confirmada parcialmente; pero, cuando se relacionan dos variables (ML y PC) con una (RA), la hipótesis queda confirmada. Sin embargo, cuando se relacionan en pares, solo una de ellas es significativa: la correlación entre PC y RA.

Asimismo, en las Tablas 29, 30, 31, 32 y 33 se muestra la correlación entre PC y las variables intervinientes: edad, situación laboral, residencia, grado de instrucción del padre y de la madre, y escuela profesional, respectivamente; así como la correlación entre rendimiento y las variables intervinientes antes mencionadas. A continuación, se presenta la correlación entre PC y RA, que

resultó significativa en cada uno de los niveles de las variables intervinientes para determinar si dicha correlación general se mantiene en dichos niveles.

Tabla 29

Correlación entre PC y RA por edad

Edad	<i>n</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
18 a 21	64	0.328**	0.008
22 a 25	11	-0.307	0.358
26 a 29	5	0.551	0.257

Nota. ** $p < .01$

En la Tabla 29, se muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que permite establecer que existe relación directamente proporcional y significativa ($p < .01$) con un coeficiente $\rho = .328$ entre PC y RA en el grupo con rango de edad de 18 a 21 años que conforman un total de 64 participantes, en contraste con los otros dos grupos de edad donde no se muestra correlación.

La Tabla 30 presenta la correlación entre PC y RA respecto a situación laboral de los participantes al momento de la recogida de datos.

Tabla 30

Correlación entre PC y RA por situación laboral

Situación laboral	<i>n</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Solo estudia	53	0.247	0.074
Estudia y trabaja	27	0.358	0.061

Nota. *n*: muestra, *Rho*: coeficiente Rho de Spearman, *p*: significancia

La Tabla 30 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que permite establecer que no existe relación significativa ($p > .05$) entre PC y RA en ambos grupos, solo estudia y estudia y trabaja, de la variable situación laboral.

La Tabla 31 presenta la correlación entre pensamiento crítico y rendimiento académico respecto a la residencia de los participantes al momento de la recogida de datos.

Tabla 31

Correlación entre PC y RA por residencia

Residencia	<i>n</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Lima Norte	7	0.467	0.243
Lima Centro	23	0.280	0.195
Lima Este	28	0.129	0.511
Lima Sur	21	0.184	0.425

Nota: n: muestra, Rho: coeficiente Rho de Spearman, p: significancia

En la Tabla 31, se muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que permite establecer que no existe relación significativa ($p > .05$) entre PC y RA en los grupos establecidos para la variable residencia.

En la Tabla 32, se presenta la correlación entre PC y RA respecto al grado de instrucción de padre y de la madre de los participantes al momento de la recogida de datos.

Tabla 32

Correlación entre PC y RA por grado de instrucción de ambos padres

	Padre			Madre		
	<i>n</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Primaria	4	0.632	0.368	2	1.000	1.000
Secundaria	26	0.286	0.091	28	0.261	0.179
Superior	50	0.260	0.105	50	0.265	0.063

Nota. n: muestra, Rho: coeficiente Rho de Spearman, p: significancia

La Tabla 32 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que permite establecer que no existe relación directa entre PC y RA

en los grupos establecidos para la variable grado de instrucción tanto del padre como de la madre.

En la Tabla 33, se presenta la correlación entre PC y RA respecto a la escuela profesional a la que pertenecen los participantes al momento de la recogida de datos

Tabla 33

Correlación entre PC y RA por escuela profesional

Escuela	<i>n</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Inicial	35	0.137	0.425
Primaria	20	0.430	0.058
Especial	25	0.418*	0.038

*Nota. *p < .05*

La Tabla 33 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que permite establecer que existe relación directa y significativa ($p < .05$) con un coeficiente $\rho = .418$ entre PC y RA en el grupo de Especial conformado por un total de 25 participantes, en contraste con los otros dos grupos de la escuela profesional que no muestran correlación.

4.4.2. Relación entre motivación de logro y dimensiones de pensamiento crítico

La Tabla 34 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que permite establecer que existe relación directamente proporcional y significativa ($p < .01$) con un coeficiente $\rho = .290$ entre ML y la dimensión de reconocimiento de las asunciones del PC, así como que existe relación inversamente proporcional y significativa ($p < .05$) con un coeficiente de $\rho = -.258$ entre ML y la dimensión interpretaciones del PC.

Tabla 34*Correlaciones entre ML y dimensiones de PC*

	Motivación de logro	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Reconocimiento de las asunciones	0.290**	0.009
Interpretaciones	-0.258*	0.021
Evaluación de argumentos	0.113	0.319

Nota. ** $p < .01$, * $p < .05$

En consecuencia, se confirma parcialmente la hipótesis específica O.1, que afirma que existe relación entre ML y las dimensiones de PC en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, ya que existe correlación solo con dos de las dimensiones.

4.4.3. Relación entre motivación de logro y dimensiones de rendimiento académico

La Tabla 35 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, con un coeficiente $\rho = .032$ y un p valor de $p > .05$ que indica que no existe relación entre ML y las dimensiones de RA.

Tabla 35*Correlaciones entre ML y dimensiones de RA*

	Motivación de logro	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Dimensión: Ciencias	0.032	0.778
Dimensión: Letras	-0.106	0.348

Nota. p : significancia

En consecuencia, no se confirma la hipótesis específica O2, que afirma que existe relación entre ML y las dimensiones del RA en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.4.4. Relación entre pensamiento crítico y dimensiones de rendimiento académico

La Tabla 36 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que indica que existe relación entre PC y las dimensiones de ciencias y letras de RA, con un coeficiente $\rho = .229$ y $\rho = .358$, respectivamente, con un $p < .05$, de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 36

Correlaciones entre PC y dimensiones de RA

	Pensamiento crítico	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Dimensión: Ciencias	0.229*	0.041
Dimensión: Letras	0.358**	0.001

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

En consecuencia, se confirma la hipótesis específica O3, que afirma que existe relación entre PC y las dimensiones del RA en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.4.5. Relación entre pensamiento crítico y dimensiones de motivación de logro

La Tabla 37 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que indica que existe relación con un coeficiente $\rho = .231$ con un $p < .05$ entre PC y la dimensión aspiraciones orientadas al logro académico de ML de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Las relaciones entre PC y las otras dos dimensiones de ML no son significativas.

Tabla 37*Correlaciones entre PC y dimensiones de ML*

	Pensamiento crítico	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Acciones orientadas al logro académico	0.009	0.939
Aspiraciones orientadas al logro académico	0.231*	0.039
Pensamientos orientados al logro académico	0.172	0.126

*Nota. * p < .05*

En consecuencia, se confirma parcialmente la hipótesis específica O4, que afirma que existe relación entre PC y las dimensiones de ML en estudiantes de la Facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, ya que solo existe correlación en un solo caso.

4.4.6. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de motivación de logro

La Tabla 38 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que indica que no existe relación significativa entre el RA y las dimensiones de ML: acciones orientadas al logro académico, aspiraciones orientadas al logro académico y pensamientos orientados al logro académico, con coeficientes rho = -.092, .032 y .0121, respectivamente, y un $p > .05$.

Tabla 38*Correlaciones entre RA y dimensiones de ML*

<i>Dimensiones de motivación de logro</i>	Rendimiento académico	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Acciones orientadas al logro académico	-0.092	0.415
Aspiraciones orientadas al logro académico	0.039	0.729
Pensamientos orientados al logro académico	0.121	0.281

Nota. p: significancia

En consecuencia, no se confirma la hipótesis específica O5, que afirma que existe relación entre RA y las dimensiones de ML en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.4.7. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de pensamiento crítico

La Tabla 39 muestra el resultado de la prueba de correlación de Spearman, que indica que existe relación con un coeficiente $\rho = .295$ y $\rho = .261$ con un $p < .01$ entre RA y la dimensiones reconocimiento de las asunciones y evaluación de argumentos del PC, respectivamente.

Tabla 39

Correlaciones entre RA y dimensiones de PC

Dimensiones de pensamiento crítico	Rendimiento académico	
	<i>Rho</i>	<i>p</i>
Reconocimiento de las asunciones	0.295**	0.008
Interpretaciones	0.209	0.061
Evaluación de argumentos	0.261**	0.019

*Nota. ** $p < .01$*

En consecuencia, se confirma parcialmente la hipótesis específica O6, que afirma que existe relación entre RA y las dimensiones de PC en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, ya que solo existe correlación significativa en dos casos.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos en el capítulo anterior.

5.1. Relación entre motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico

Respecto a la hipótesis general, que afirma que existe relación entre ML, PC y RA en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, se confirma parcialmente, ya que, cuando se relacionan en pares, solo fue significativa la correlación entre PC y RA

En estricto, estadísticamente la hipótesis general queda confirmada cuando se comparan dos variables (ML y PC) con una (RA) (Bruning, 1968). Las variables tienen una correlación directa muy baja. A esto se suma que la dispersión de los datos de la variable motivación de logro es alta (5.90) en contraste con las del pensamiento crítico (0.34) y rendimiento académico (1.43), cuyas dispersiones son bajas e indican que los datos son menos representativos, debido a que están muy cerca unos de otros con escasa variabilidad.

En tal sentido, los hallazgos del estudio son contrarios con lo señalado por Manganeli et al. (2019), quienes sostienen que los tipos de motivación (autónoma y controlada) se apoyan en las estrategias del PC para influir de manera positiva o negativa, respectivamente, en el RA. Es decir, los estudiantes motivados autónomamente logran un mejor desempeño académico al usar el pensamiento crítico, mientras que en los estudiantes con una motivación controlada su desempeño académico es más bajo.

Con respecto al análisis por pares, los resultados también difieren con los reportados por Gil-Arias y Cardona-Rincón (2020), quienes señalaron una

asociación baja de la motivación con el rendimiento académico con un $p < 0,05$ contando con una muestra parecida (75 estudiantes colombianos) a la del presente estudio. Sin embargo, es congruente con lo señalado por Pérez del Pino y Franco-Mariscal (2019), que reportaron que no existe relación estadísticamente significativa con un coeficiente de correlación de Spearman = .230 y con un p valor $> .05$ entre la motivación intrínseca y las calificaciones obtenidas en su grupo de 48 estudiantes. Igualmente, son congruentes con lo señalado por Cervantes-Arreola et al. (2020), para quienes la motivación de logro no tuvo asociación significativa con rendimiento académico en su muestra de 21 participantes. En tal sentido, se destaca la coincidencia del tamaño de la muestra (80 o menos participantes), lo que podrían explicar el resultado hallado en los estudios señalados.

También, existen diferencia con lo reportado por Cabrera y Guzmán (2020) que, en una muestra de 59 estudiantes de Cajamarca (Perú), obtuvieron una correlación positiva muy fuerte y significativa entre rendimiento académico y motivación con un coeficiente de Spearman de 0,864, con un p valor de 0,00. Asimismo, difieren con lo señalado por Rojas (2019), quien obtuvo en una muestra de 60 participantes con un coeficiente de Rho de Sperman de .792, con un p valor $< .05$; y, también, con Acuña (2015), que reportó que existe asociación significativa entre RA y ML con un coeficiente de Pearson de 0,823 y un nivel de significancia de 0,01, unilateral con un p valor $< 0,05$.

Asimismo, existen diferencias con los hallazgos de Soto (2019), en una muestra de 167 estudiantes en Lima, reportó una correlación alta positiva entre la ML y el RA un coeficiente de Spearman de .816 con un p valor de $.000 < .05$; así como Navarro (2018) en una muestra de 126 estudiantes de una universidad

no estatal, en Lima reportó una correlación positiva y mediana entre el rendimiento académico con el área de motivación autónoma ($r = .343$; $p < .01$); y Barreto y Álvarez (2020), que, en una muestra de 303 de estudiantes mexicanos (15 y 22 años), señalaron una relación de dependencia entre la ML y el promedio general de las notas, al igual que Montes (2020) para estudiantes universitarios colombianos.

Como lo evidencian los hallazgos empíricos, el tamaño de muestra no necesariamente es un factor que influye en los resultados encontrados, lo que plantea un reto para seguir investigando, tomando en cuenta los factores estadísticos que determinan el tamaño de la muestra como son la hipótesis, el poder estadístico, el error alfa, el error beta, la variabilidad, el tamaño del efecto y las pérdidas en el estudio (García-García et al. 2013).

Teóricamente, existen diferentes perspectivas que intentan explicar la motivación de logro. Desde una perspectiva humanista, se plantea que la ML, por un lado, responde a un conjunto de acciones o actividades que realiza una persona provocada por situaciones, personas u objetos en sí, orientados a lograr una recompensa o evitar un castigo basado en la satisfacción de las necesidades básicas (Montes, 2020, Soto, 2019, Soto, 2019, López, 2017); por otro lado, constituye el argumento que asevera el desarrollo de aquellas tareas que son trascendentales y valiosas para la persona, así como el logro de una meta (Montes, 2020; Sanizaca, 2018, Naranjo, 2009, Trechera, 2005). Además, desde una perspectiva cognitiva, se enfatiza en la conjunción de fuerzas internas y externas que entran en juego y generan una intención activa y direccionada hacia un logro o meta o evitación del fracaso. Sin embargo, desde una perspectiva funcionalista, se distinguen los mecanismos y las fuerzas motivacionales, porque

las fuerzas o impulsos motivacionales tienen que ver con el porqué de las conductas; y los mecanismos con el cómo se producen las conductas. Así, se destaca la idea de que hay una fuerza o energía interna en el organismo que lo impulsa a actuar para responder a una necesidad (Montes, 2020, Soto, 2019, Arias et al., 2018, López, 2017, Palmero et al., 2008) y que explicaría las características de variabilidad de los resultados obtenidos respecto a la ML sumándose, además, la cultura y la experiencia reflexiva, y como mediadores el interés por el rendimiento y la cognición (Arias et al., 2018, Coronado, 2018, Huilcapi-Masacon, 2017, Regalado, 2015, Colmenares y Delgado, 2008, Durán-Aponte y Pujol, 2013, Kohler y Reyes, 2010).

Hay que destacar que la muestra estuvo conformada por un porcentaje alto (80 %) de adolescentes (18 a 21 años) que pudieron haberse visto desbordadas por responder el formulario enviado a sus correos. La mayoría (90 %) respondieron después de reiterados recordatorios, incluyendo, finalmente, una solicitud de manera presencial en una asignatura que convoca a la mayoría. De este modo, concuerda con lo mencionado por Tarazona (2017) y Soto (2020), para quienes la motivación de logro se ve influenciada bajo ciertas condiciones: frente a los estándares de excelencia, que focalizan en el éxito o el fracaso el resultado como para sí mismo o por los demás, ya que estaban bajo la mirada sus pares y la docente.

En tal sentido, es importante reconocer que las diversas perspectivas ponen énfasis en fuerzas externas que influyen de manera controlada en la conducta, así como en fuerzas internas que orientan a responder a las necesidades de la persona y lograr su satisfacción basado ambas en diferentes refuerzos. En esa línea, están las perspectivas de corte cognitivista que destacan

a la persona que resuelve qué hacer a partir de la información que adquiere, y se destacan aspectos relacionados con las necesidades de logro, afecto y poder, que se pueden considerar como una barrera o un facilitador del éxito, de manera general o específica, según la situación a la que se enfrente (Soto, 2019, Arias et al., 2018, Huilcapi-Masacon, 2017, Colmenares y Delgado, 2008). También, está presente una emoción que variará dependiendo de si es deseada o no, así como si es esperada o no (Coronado, 2018). Además, se suman aspectos sociodemográficos (lugar de residencia, escuela de procedencia, años de instrucción) y, también, de índole personal como autoestima óptima (Montes, 2020), hábitos de estudio (Barreto, 2017), autoconcepto, frustración y depresión (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015), relaciones o dinámica familiar (Papalia et al., 2019, López-Mero et al., 2018) aspectos que no se consideraron en el presente estudio.

De acuerdo con lo señalado, se puede destacar que la ML, como constructo, contempla un conjunto de habilidades que se ponen en acción ante diferentes situaciones que asume el estudiante en su proceso de formación, lo que determina los pensamientos, acciones y aspiraciones que orientan el logro de metas establecidas. Además, este proceso pasa por una construcción social donde se destaca la confluencia e influencia de un conjunto de factores internos como externos. Los factores internos, como la satisfacción personal y experiencia previa, y los factores externos, como los padres, los pares, la autoridad, las normas, entre otras, son suficientes como para cambiar sus creencias y percepciones a nivel personal y profesional desde la práctica y no solo desde la teoría, respectivamente, lo que explica el puntaje tan alto en la dimensión de deseabilidad del instrumento aplicado.

Asimismo, el resultado sobre la existencia de correlación entre PC y RA es congruente con los hallazgos referidos por Manganelli et al. (2019), quienes analizaron una muestra de 764 estudiantes universitarios italianos. Los autores señalaron que el PC fue la única estrategia cognitiva que demostró tener un impacto significativo en el RA de los estudiantes. Además, según lo reportado por Salazar (2020), que analizó una muestra de 90 estudiantes de Huacho (Perú), existe una asociación positiva, alta y lineal directa entre RA y PC con un coeficiente Rho de .735 con un p valor < .05; pero es contrario a lo reportado por Macedo (2018), quien tuvo una muestra de 91 estudiantes de Lima y quien afirmó que no existe asociación significativa del RA y el PC, así como tampoco respecto a sus dimensiones. También, es contrario a lo reportado por Perea (2017), quien analizó una muestra de 263 estudiantes de una universidad privada de Lima, indicando que no existe asociación entre las variables RA y disposición del PC.

Igualmente, respecto al resultado sobre que no existe correlación entre ML y PC es contrario a lo reportado por Trigueros y Navarro (2019), quienes, con una muestra de 545 estudiantes (13 y 19 años) en España, destacaron que la motivación predice el PC y las estrategias de metacognición y que estas predicen el RA. Estos autores, además, subrayaron la importancia del rol del docente.

5.2. Relación entre motivación de logro y las dimensiones pensamiento crítico

La hipótesis específica H1, que hace referencia a que existe relación entre ML y las dimensiones del PC en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, quedó parcialmente confirmada, ya que existe correlación directa y significativa con la dimensión de

reconocimiento de las asunciones, y una relación inversa y significativa con la dimensión interpretaciones del PC.

La dimensión de reconocimiento de las asunciones hace referencia que las personas asumen una postura frente a una nueva situación; luego los hallazgos señalaron que, a mayor ML, se incrementa la posibilidad de asumir una actitud al enfrentarse a una nueva situación.

De acuerdo con lo descrito, existe una variedad de conductas frente a diferentes actividades (deporte, estudios, aceptación social) orientadas a tener éxito en ellas, bajo criterios de excelencia; en términos generales, se evalúa qué se puede hacer y cómo para lograrlo. Esto implica cubrir necesidades de poder, afiliación y logro (Cabrera y Guzmán, 2020, Montes, 2020, Cabrera, 2019, Soto, 2019, Colmenares y Delgado, 2008) que a su vez se orientan hacia las pensamientos, aspiraciones y acciones de logro (Cabrera, 2019). Igualmente, responde a la expectativa de logro congruente con la teoría de McClelland y Atkinson, lo que evidencia que esta teoría ubica y describe la conducta de logro en función del valor como expectativa cognitiva de éxito.

Asimismo, los hallazgos de la investigación señalaron que, a mayor motivación de logro, disminuye la posibilidad de análisis de información, planteamiento de soluciones y toma de decisiones, al referirse que la relación es inversa. Estos resultados fueron contrarios con lo reportado por Manganelli et al. (2019), quienes plantearon que los estudiantes motivados autónomamente hacen uso de estrategias del pensamiento crítico orientado a mejorar su desempeño académico. Estos estarían respaldados con que los adolescentes en la fase tardía (18 a 21 años) han desarrollado un grado suficiente de

autonomía y aprecio por sus experiencias (García-Álvarez et al., 2021, Papalia et al., 2019, Bracho, 2018, Oliva et al., 2017, Lorence, 2013).

5.3. Relación entre motivación de logro y las dimensiones de rendimiento académico

Respecto a la hipótesis específica H2, que hace referencia a que existe relación entre ML y las dimensiones de RA en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, se encontró que no existe relación entre ML y las dimensiones de RA.

De acuerdo con los autores revisados, las coincidencias y diferencias respecto a la relación de la ML y el RA se encuentran divididas como se señaló en el apartado 5.1, y tampoco plantearon dimensiones para el RA (Manganelli et al., 2019, Soto, 2019, Arias et al., 2018, Huilcapi-Masacon, 2017, Colmenares y Delgado, 2008).

5.4. Relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de rendimiento académico

Respecto a la hipótesis específica H3, que afirma que existe relación entre PC y las dimensiones del RA en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, esta quedó confirmada.

De acuerdo con los estudios revisados, hay coincidencia respecto a que existe relación entre el PC y el RA; sin embargo, no se puede afirmar la relación con respecto a dimensiones del RA, ya que no las establecieron (Manganelli et al., 2019, Soto, 2019, Arias et al., 2018, Huilcapi-Masacon, 2017, Colmenares y Delgado, 2008).

5.5. Relación entre pensamiento crítico y las dimensiones de motivación de logro

Respecto a la hipótesis específica H4, que afirma que existe relación entre PC y las dimensiones de ML en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, esta se confirma parcialmente, ya que solo se reportó correlación significativa entre PC y la dimensión aspiraciones orientadas al logro académico y no con las otras dos dimensiones de ML.

El pensamiento crítico se define como el conjunto de aspectos que van desde la disposición a comprometerse con una actividad, conductas operativas y pragmáticas (Valenzuela y Nieto, 2008), con en el hacer las cosas, la mejora de la experiencia personal y social (Daniel et al., 2003), como producto de acciones previas, la capacidad de resolver problemas (Salazar, 2020), y lograr resultados o metas (Betancourth et al., 2017), el registro, evaluación y toma de decisiones (Carnero, 2018, Zaldivar, 2010). Estos están relacionados con procesos cognitivos superiores necesarios para dar respuesta de manera eficiente y responsable (Rojas-Ortega y Rodríguez-Peralta, 2020, Bejarano et al., 2013).

La dimensión aspiración orientada al logro responde a las pretensiones que guían a la persona a ser más activa con el propósito de cumplir los objetivos y deseos formulados en su ámbito personal, profesional y laboral. Es congruente con lo señalado por Palacios et al. (2014), Lorence (2013), y Rodrigo y Andreu (2017), quienes afirman que, como parte del desarrollo evolutivo, uno de los grandes cambios está relacionado con lo cognitivo y se reconoce en la fase tardía (18-21 años) el progreso en el desarrollo metacognitivo. Asimismo, se

observa la consolidación del pensamiento abstracto y lógico, el razonamiento hipotético deductivo orientados a predecir consecuencias y la resolución de problemas iniciadas en las fases anteriores

5.6. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de motivación de logro

Respecto a la hipótesis específica H5, que afirma que existe relación entre RA y las dimensiones de ML en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, esta no se confirmó, puesto que no existe relación significativa entre el RA y las dimensiones de ML: acciones orientadas al logro académico, aspiraciones orientadas al logro académico y pensamientos orientados al logro académico.

De acuerdo con lo revisado y como se señaló, por un lado, en el apartado 5.1, las semejanzas y diferencias respecto a la relación entre el RA y la ML estuvo dividida; por otro lado, los instrumentos usados en el presente estudio no fueron los mismos que se emplearon en los estudios revisados (Barreto y Álvarez, 2020, Pérez del Pino y Franco-Mariscal, 2019, Trigueros y Navarro, 2019), por lo que no se pudo establecer comparaciones entre las dimensiones señaladas.

5.7. Relación entre rendimiento académico y las dimensiones de pensamiento crítico

Respecto a la hipótesis específica H6, que afirma que existe relación entre RA y las dimensiones de PC en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, esta se confirma parcialmente, ya que existe relación entre RA y dos de las dimensiones del PC: reconocimiento de las asunciones y evaluación de argumentos.

Este hallazgo fue contrario con lo reportado por Macedo (2018), ya que este reportó que no existe asociación significativa entre RA y las dimensiones del PC en estudiantes de Lima.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

La presente investigación estudió la relación entre las variables y sus dimensiones de ML, PC y RA en estudiantes de una Facultad de Educación en una universidad privada de Lima Metropolitana. A continuación, se presentan las conclusiones respecto a la hipótesis general y específicas, respectivamente.

1. La hipótesis general ha sido confirmada parcialmente, toda vez que solo se encontró relación directa y significativa entre PC y RA en las estudiantes de una Facultad de Educación en una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. La hipótesis específica H1 se confirmó parcialmente, ya que se identificó que existe correlación significativa entre la variable ML con solo dos de las dimensiones de la variable PC: correlación directa con la dimensión de reconocimiento de las asunciones del PC y correlación inversa con la dimensión interpretaciones del PC en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
3. Con relación a la hipótesis específica H2, no se logró confirmar la relación entre la variable ML y las dimensiones del RA en estudiantes de la Facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
4. En la hipótesis específica H3, quedó confirmada la correlación entre la variable PC y las dimensiones del RA, ya que existe relación directa y significativa entre PC y las dimensiones de ciencias y letras de RA, respectivamente, en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

5. La hipótesis específica H4 se confirmó parcialmente, porque se identificó que solo existe relación entre la variable PC y la dimensión aspiraciones orientadas al logro académico de la variable ML en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
6. En la hipótesis específica H5, no se logró confirmar la correlación entre RA y las dimensiones de ML en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.
7. La hipótesis específica H6 se logró confirmar parcialmente, ya que solo existe correlación directa y significativa entre la variable RA y las dimensiones reconocimiento de las asunciones y evaluación de argumentos del PC en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

6.2. Recomendaciones

Para estudios posteriores

- Es de suma importancia continuar investigando la relación entre la ML y el PC y el RA en estudiantes universitarios, ya que este último es un constructo multidimensional y multifactorial que constituye un eje dinamizador del proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes universitarios cursan su formación profesional inicial durante gran parte de la adolescencia, etapa en la que el apoyo y contención son importantes y fundamentales para su desarrollo integral.
- Es importante considerar una población mayor para ampliar el número de muestra, ya que es sabido que el resultado de las correlaciones es muy sensible estadísticamente al tamaño de muestra.

Para instituciones de educación superior

- Se precisa que las entidades de educación superior implicadas en el proceso formativo de los futuros docentes planteen propuestas y modelos educativos que contemplen estrategias pedagógicas, educacionales y académicas activas y participativas orientados al fortalecimiento y desarrollo del pensamiento crítico y dimensiones, porque existe una fuerte asociación con el rendimiento académico.
- Asimismo, las entidades deben identificar las características y necesidades de los estudiantes. Así, podrán reflexionar, evaluar y tomar decisiones respecto a las políticas, prácticas y cultura institucional que implementen en la organización de cara a responder las necesidades y demandas de la sociedad y del sistema productivo para conjugar las estrategias más pertinentes y garantizar la calidad de los servicios, por un lado, y contribuir con el mejoramiento y desarrollo sostenible del país, por otro.

Para docentes de educación superior

- Los docentes deben identificar las necesidades y características de los estudiantes para desarrollar estrategias orientadas a articular las competencias académicas, educacionales y operativas, así como plantear ajustes o adaptaciones orientados a mejorar el proceso de E-A desde los primeros ciclos de la formación universitaria.

REFERENCIAS

- Abrigo, I., Mancero, N., Hurtado, A. y Jaramillo Castro, P. (2018). La matriz de consistencia: una metodología de investigación para desarrollar el estado del arte para emprendimientos artesanales enfocados en las TIC's. *Innova Research Journal*, 3(8), 176-185.
- Acuña, M. (2015). *Motivación de logro, estrategias de aprendizaje, juicio crítico y rendimiento académico de los estudiantes del Programa SUBE de la Universidad César Vallejo* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/4673/Acu%20c3%b1a_BME-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Affum-Osei, E., Asante, E., Josephine, B. y Kwarteng, S. (2014). Achievement Motivation, Academic Self-Concept and Academic Achievement Among High School Students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), 24-37.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza Editorial.
- Alducin-Ochoa, J. y Vázquez-Martínez, A. (2017). Estilos de aprendizaje, variables sociodemográficas y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Edificación. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(1), 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.18>
- Álvarez, V. B., García, E., Gil, J., Romero, S., Rodríguez-Santero, J. (1999). El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado. *REOP*, 10(17), 23-42.
- Arenas, M. M. (2020). *Dejarlo todo para Último Momento: Procrastinación Académica y Tipos de Motivación en Estudiantes Universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3fiCegr>
- Arias, G., Rivera R., Ceballos, K., Maquera Fernández, C., Melgar, C., Sota, A. y Díaz, M. (2018). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (10), 159-178. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/78/176>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Axpe, I., Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A. y Goñi, E. (2020). *Diferencias en las puntuaciones de autoconcepto y resiliencia de adolescentes teniendo en cuenta los estilos socioeducativos paterno y materno*. En Rakel Gamito Gómez, Judit Martínez Abajo y María Teresa Vizcarra Morales. (Edit.). XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (26ª - 2019). (pp. 311-326). Universidad del País Vasco.

- Balarezo, G. (2017). *Actitud ante el aprendizaje y orientación a metas en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Aeronáutico Suboficial Maestro de 2da. De la Fuerza Aérea del Perú – FAP. Manuel Polo Jiménez* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1584>
- Barreto, F. y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, (2)1, 73-83.
- Barreto, F. (2017). *Motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar como predictores del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León México]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Nuevo León México <https://eprints.uanl.mx/14004/>
- Becerra, C. E. y Morales, M. A. (2015). Validación de la Escala de motivación de logro escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153.
- Becerra-González, C. E. y Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Bejarano, L. M., Galván, F. E. y López, B. (2013). *Pensamiento crítico y motivación en estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio institucional de la Universidad de Manizales. <https://bit.ly/35x882J>
- Bejarano, L., Mormontoy, W. y Tipacti, C. (2006). *Muestreo e inferencia estadística*. Autor.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194238608017>
- Betancourth, S., Muñoz, K. y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (23), 199-223. doi10.25100/prts.v0i23.4594
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Botero, A., Alarcón, D. I., Palomino, D. M. y Jiménez, A. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Bracho, F. (2018). Riesgos de internet para el desarrollo psicosocial de estudiantes en la adolescencia temprana y media. *Revista electrónica de*

Humanidades, Educación y comunicación Social. REDHECS 25(13), 79-100.

- Bully, P., Jaureguizar, J. y Bernaras, E. (2020). *Ajuste psicosocial en la adolescencia y su asociación con factores individuales, familiares y escolares en España y Marruecos: Protocolo de investigación*. En Raket Gamito Gómez, Judit Martínez Abajo y María Teresa Vizcarra Morales. (Edit.) XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (26ª- 2019). (pp. 366-379). Universidad del País Vasco.
- Cabrera, A. y Guzmán, L. (2020). *Motivación y Rendimiento Académico en comprensión lectora en el curso de inglés III de los estudiantes de la E.A.P. de Psicología de la UPAGU, 2019 I* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio institucional de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1251/TESIS%20%20FINAL%20GE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabrera., M. A (2019). *Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un centro de formación profesional del Callao* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7748/Motivacion_CabreraMorales_Marco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carnero, F. (2018). *Habilidades del Pensamiento Crítico y las Habilidades Sociales de los Estudiantes del cuarto año de la Facultad de Ciencias: Educación - Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de San Agustín. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3154695>
- Carrillo, M., Leyva-Moral, J. M. y Medina, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index Enfermería, 20(1)* <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Casacov, E. (2014). *Introducción a la Psicología (7ª ed.)*. Brujas. <https://www.derechopenalened.com/libros/introduccio%CC%81n-a-la-psicologia-eduardo-cosacov.pdf>
- Castellanos, C. M. (2017). *Actitudes y Rendimiento Académico: Recomendaciones y Acciones Preventivas* [Tesis de maestría, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. Repositorio de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/5794/1/TM.GS_CastellanosDazaClaudiaMarcela_2017.pdf
- Cervantes-Arreola, D. I., Elías-Hernández J. A., Anguiano-Escobar, B. y Olivera-Carranza, E. M. (2020). Características de la motivación de logro y desempeño académico en universitarios con alto desempeño académico y en universitarios con aptitud intelectual sobresaliente. *Revista de Educación y Desarrollo, 52*. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_Cervantes.pdf

- Congreso de la República (2014). *Ley N° 30220, Ley Universitaria*. El Peruano. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-_09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf?v=1644428544
- Chambi, M. M. (2018). *Motivación Académica y Rendimiento Académico en los Estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Unión. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/914>
- Chaves-Barboza, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, (12) 2, 47-71.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de los Motivos Sociales*. <http://www.uv.es/~choliz>
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. REDHECS*, 3(5), 179-191.
- Cornelio Prudencio, J. A. (2017) *Motivación de metas académicas y rendimiento académico en estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, Chimbote, 2017* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro]. Repositorio institucional de la Universidad San Pedro. http://repositorio.usanpedro.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6786/Tesis_59635.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coronado, M. E. E. (2018). *Motivación de Logro y el Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega, Lima 2013* [Tesis doctoral, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio institucional de la Universidad José Carlos Mariátegui. https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/593/Maria_tesis_doctorado_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Daniel, M., De la Garza, M. T., Slade, Ch., Lafortune, L., Pallascio, R y Mongeau, P. (2003). ¿Qué es pensamiento dialógico crítico? *Perfiles educativos*, 25(102). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400003
- De Caso, M. (2014). Pautas para el Estudio de la Motivación Académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1(6), 213-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.736>
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas, *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Durán-Aponte, E. y Pujol L. (2013). Escala atribucional de motivación de logro general (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83-97. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>

- Durán-Aponte, E. y Elvira-Valdés, M. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (17) 2, 201-222.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1-22. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fenollar, P., Cuestas, P. J. y Román, N. S. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 12(2), 7-24.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 1 - 13. <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Flores, E., Bahamondes, V., Maureir, F. y González, P. (2019). Motivos de Deserción Universitaria de Estudiantes de Educación Física de Chile. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10(57), 14-23.
- Flores-Morales, J. A. y Neyra-Huamani, L. (2021). Pensamiento Crítico en estudiantes en una universidad privada de Lima, 2020. *Fides Et Ratio*, 22, 109-128. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v22n22/v22n22_a07.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, [2015]). *Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en américa latina y el caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf
- Garcés, E., Garcés, E., y Alcívar, O. (2016). Las Tecnologías de la Información en el cambio de la Educación Superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica. *Revista Científica Multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos*, 8(4), 171-177.
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J. y Soler, M. J. (2021). Escala FDA para la medición de los factores del desarrollo adolescente y su predicción en el bienestar psicológico. *Retos*, (41), 214-227 <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 1-11. <https://rieoei.org/historico/investigacion/1537Gargallo.pdf>
- Gargallo, B., Almerich, G., García, E. y Jiménez, M.A. (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 200-220.
- García, A. y Gimeno, F. (2008). La Teoría de Orientación de Metas en Educación Física: consideraciones prácticas. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 129-142.

- García-García, J. A., Reding-Bernal, A. y López-Alvarenga, J. C. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 217-224. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72715-7](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72715-7)
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gil-Arias y Cardona-Rincón. (2020). *Relación entre el autoconcepto, la motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes del 9° y 10°* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Oriente]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/jspui/handle/20.500.13064/492>
- González, C., Caso, K., Díaz, K. y López, M. (2012). Rendimiento Académico y Factores Asociados. Aportaciones de algunas Evaluaciones a Gran Escala. *Bordón*, (64) 2, 51-68.
- González, K. (2013). *Técnicas de Procesamiento y Representación de Datos*. https://issuu.com/kvin92/docs/analisis_de_sistema
- González-Torres. M.C. (1999). *La Motivación Académica sus Determinantes y Pautas de Intervención* (2ª ed.). EUNSA.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5692>
- Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M. J. y Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233–244.
- Hernández, C. A. (2015). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388.
- Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, Ch. P. y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación*. McGrawHill
- Hernández-Sampierie, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill
- Huilcapi-Masacon, M. R., Jácome-Lara, G. A. y Castro-López, G. A. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dom.Cien*, 3(2), 311-333. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.311-333>
- Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Izaguirre, M. H. (2016). *Actitud frente al aprendizaje y su relación con el rendimiento académico*. *EduTicInnova*, 48-55. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/eduticinnova/article/download/1176/941>

- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergentes. Un enfoque cultural* (3ª Ed.). Pearson Educación.
- Jiménez, L., García, A., León, E., López-Cepero, J. y Saavedra, F. (2015). *Herramientas para el seguimiento de estudiantes en el marco del plan de orientación y acción tutorial de la facultad de psicología*. Universidad de Sevilla.
<https://psicologia.us.es/sites/psicologia/files/acciontutorial/ProtocolosPublicacion2015.pdf>
- Kohler, J. y Reyes, M., (2010). Teoría de Orientación a la Meta: Hallazgos y Aplicaciones en la Educación y la Educación Física. *Revista Cultura*, 24(24). https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_24_1_teoría-de-orientación-a-la-meta-hallazgos-y-aplicaciones-en-la-educación-y-la-educación-física.pdf
- Koscu, N. y Gökhan, G. (2019). The Role of Metacognitive Awareness and Motivation of Prospective Primary School Teachers in Predicting Their Academic Achievement in the 'Science and Technology Laboratory Applications' Course. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 28-43.
- Küster, I. y Vila, N. (2012). El modelo del rendimiento académico del estudiante universitario: aplicación a una facultad de economía. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 95-128.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- León, J., Núñez, J. L., Ruiz-Alfonso, Z. y Bordón, B. (2015). Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 377-391.
- López, M. A. (2017). *Motivación de Logro y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una Universidad Pública en Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1394/Motivacion_LopezEsquivel_Miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López-Mero P. J. y Pibaque-Tigua, M. C. (2018). Familias monoparentales y el desarrollo social en los adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 152-162.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Lora, M. G. (2020). *Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del Posgrado 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
<http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>

- Lorence, B. (2013). *La adolescencia en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio institucional de la Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12214/La_adolescencia_en_contextos_familiares.pdf?sequence=2
- Macedo, A. (2018). *Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en los ingresantes del curso de Estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería – 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ingeniería]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Ingeniería <https://bit.ly/2Tp1y95>
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F. y Alivernini, F. (2019). The Interplay between Self-Determined Motivation, Self-Regulated Cognitive Strategies, and Prior Achievement in Predicting Academic Performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes en formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Mendoza, P. (2016). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1
- Miñano, P., Cantero, M. P. y Castejón, J. C. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo motivacionales de un modelo de expectativa-valor. *INFAD Revista de Psicología*, (4)1, 483-492.
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial*, aprobado por RVM N° 163-2019-MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación. (2015). *Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*, aprobado por Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>
- Misganaw, M. A., Sitota, D. y Hailu, M. T. (2019). Parenting Style as Correlates of Adolescents' Academic Achievement Motivation of Bate Secondary School, Haramaya, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies* 7(2), 172-176.
- Montes, I. C. y Lerner, J. (2012). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. Grupo de Estudios en Economía y*

Empresa. Universidad de EAFIT.
<https://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Academico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>

- Montes, K. (2020). Motivación como factor psicosocial en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium*.
https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1822/MOTIVACION%20COMO_FACTOR_PSICOSOCIAL_EN_EL%20RENDIMIENTO_ACADEMICO%20EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mora, A. I. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación Educación. *Revista de Educación*, (29)2, 67-97.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, (14)2, 1- 23.
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Investigación Pedagógica*, 12(3), 33-52.
- Mukomunene, J. y Murungi, C. (2018). *Relationship Among Intelligence, Achievement Motivation, Type of School, and Academic Performance of Kenyan Urban Primary School Pupils*. doi: 10.4018/978-1-5225-2255-3.ch133
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Navarro, R. (2018). *Metas de logro, motivación y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13835>
- Noordzij, G. y Wijnia, L. (2020). The Role of Perceived Quality of Problems in the Association Between Achievement Goals and Motivation in Problem-based Learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, (14)1. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28593>
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. (8)23, 84- 103.
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5ª ed.) Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Povedano, A., Suárez, C., del Moral, G., Rodríguez-Meirinhos, A., Capecci, V. y Musitu, G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. DOI: 10.5281/zenodo.3648632
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Unesco, [1998]). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Unesco, [2015]). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030*. UNESCO. [unescohttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Osorio, E.Y. (2014). *La Motivación de Logro en los Estudiantes de los Cursos de Proyectos Arquitectónicos de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Rafael Landívar* [Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio institucional de la Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Osorio-Eva.pdf>
- Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N. G., Quintana-Abello, I. M. y Díaz-Larenas, C. H. (2017). Análisis de Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico. *Ciencias Psicológicas 2017*, 11 (1), 19 – 28. doi: 10.22235/cp.v11i2.1343
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.). (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. (2ª. ed.). Alianza
- Palmero, F. y Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill Interamericana
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 145-170.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11ª. ed.). Mc Graw Hill
- Perea, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de lima metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/945?locale-attribute=en>

- Pérez del Pino, J. y Franco-Mariscal, A. J. (2020). Motivación y Rendimiento Académico en Formación Profesional. Un estudio preliminar en el ciclo formativo de grado medio auxiliar de enfermería. *International Journal for 21st Century Education*, 6(1), 16-28. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v6i1.12154>.
- Pérez, G. (2015). *La motivación al pensamiento crítico y la capacidad cognitiva, según la percepción de los estudiantes de la corporación universitaria adventista· UNAC, Medellín: Colombia, 2014* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Unión. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2819056>
- Ramos, M. (s. f.). *Estudio sobre la Motivación y su Relación en el Rendimiento Académico Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Almería* [Máster, Universidad de Almería]. Repositorio institucional de la Universidad de Almería <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de enero de 2022 de <https://www.rae.es/drae2001/>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ª. ed.). Mc Graw Hill.
- Regalado, E. M. (2015). *Relación entre Motivación de Logro y Rendimiento Académico en la Asignatura de Actividades Prácticas (Tecnología) en los Estudiantes de Séptimo, Octavo y Noveno Grado del Instituto Departamental San José de La Ciudad de El Progreso, Yoro, Honduras* [Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio institucional de la Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Regalado-Elder.pdf>
- Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado en enfermería* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/129382>
- Rodrigo, J. J. y Andreu, J. M. (2017). Evaluación psicológica de la madurez psicosocial en adolescentes. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 17,14-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674241>
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU Revista de docencia Universitaria*. 13(2), 91-124.
- Rojas, A. (2019). *La motivación y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de la carrera profesional de Educación Inicial de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, semestre 2018-20* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego] Repositorio institucional digital de la Universidad Privada Antenor Orrego. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/5052>

- Rojas-Ortega, J. y Rodríguez-Peralta, M. de L. (2020). Diseño y validación de un Instrumento del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Enfermería. *Ecociencia. International Journal*, 2 (2), 35-45. [dx.doi.org/10.35766/je2022](https://doi.org/10.35766/je2022)
- Ruble D. R. (1984). Teorías de la motivación de logro: Perspectiva evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, (26), 14-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668390>
- Ruíz-Dodobara, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.898>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, (22-23), 25-66. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/38320>
- Salazar, R. (2020). *Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en Estudiantes del Curso de Realidad Nacional e Internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7816>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Sánchez de Gallardo, M. y Pirela de Faría, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 12(1). <https://www.redalyc.org/pdf/280/28012113.pdf>
- Sanizaca, B. A. (2018). Reflexiones acerca de la motivación. *Mapa*, 8(1), 226-233.
- Santos, M. V. y Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.adrr
- Pérez, A. (Coord.) (2015). *Guía de atención al adolescente*. Grupo de Estudio del Adolescente. Sociedad Andaluza de Medicina Familiar y Comunitaria. <https://www.samfyc.es/pdf/GdTAdol/2015009.pdf>
- Soto, V.H. (2019). *Relación entre la Motivación del Logro y el Rendimiento Académico en estudiantes del 1er Semestre de un Instituto de Educación Superior en Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7665>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). *Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. SUNEDU. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf?v=1603336820>

- Tarazona, J. (2017). *Motivación de Logro y Rendimiento Académico en Estudiantes del Programa dual de Electricidad Industrial en una Institución de Educación Tecnológica de Villa El Salvador* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3719>
- Torres, N. y Solbes, J. (2014). Pensamiento crítico y cuestiones sociocientíficas. Un estudio en escenarios de formación docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 701-702. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1507>
- Trechera, J. L. (2005). Saber Motivar: ¿El Palo o la Zanahoria? <https://es.slideshare.net/osvaldoeltoch/saber-motivar>
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137-150. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.2230>
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Hispamer. <https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2986-1.pdf>
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Valenzuela J. y Nieto, A.M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción-REME*, 11(28), <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>
- Valle, A., Ramón, J., Núñez, P. y González-Pineda, A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Vázquez, C. M., Cavallo, M. A., Aparicio, S. N., Muñoz, B. L., Robson, C.M., Ruiz, L. I., Secreto, M. F., Sepiarsky, P. A. y Escobar, M. E. (2012). *Factores de Impacto en el Rendimiento Académico Universitario. Un Estudio a partir de las Percepciones de los Estudiantes*. Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Noviembre de 2012. <https://core.ac.uk/download/pdf/90645625.pdf>
- Villar, A. (1964). La motivación desde el punto de vista psicoanalítico. *Revista Colombiana de Psicología*, 9(1-2), 35-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895090>
- Wijnia, L y Noordzij, G. (2020). *Development of motivation in a problem-based psychology bachelor's program*. 8th International Research Symposium on PBL (IRSPBL), Aalborg, Denmark, 18 August, 2020. 394-404. <https://www.researchgate.net/publication/344163721>

- Wijnia, L. y Servant-Miklos, V. (2019). Behind the times: a brief history of motivation discourse in problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 915–929. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09923-3>
- Yali, J. M. (2018). *Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primaria en la Red N° 01 de la provincia de Junín* [Tesis de maestría, Universidad del Centro]. Repositorio institucional de la Universidad del Centro. <https://bit.ly/2CtZli7>
- Ydesen, C. y Egeda, I. K. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>
- Zaldivar, R. (2010). *El constructo “pensamiento crítico”*. <https://docplayer.es/27931484-El-constructo-pensamiento-critico.html>



APÉNDICES

APÉNDICE A

DECLARACION JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, Rosaelvira Aliaga Cruz, identificada con DNI N° 08603072, en calidad de autora de la tesis titulada “Motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, para optar el grado de Doctora en Educación.

Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Agustín Campos Arenas. identificado con DNI N° 07194953 con Código ORCID N° 0000-0002-3867-3919. En calidad de Asesor de la tesis titulada “Motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios”.

Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados:

Motivacion de logro cuyo autor es

Pensamiento critico cuyo autor es Zaldivar

Rendimiento académico, notas de las estudiantes del IV y V ciclo de Educación cursado el 2023-1

b. Contar con la validación del instrumento por ser aplicado a la poblacion y en el contexto semejante al la estudio en mencion.

c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la Institución donde se aplicó los instrumentos.

d. Se cumplió con los permisos digitales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó los instrumentos y uso de sus calificaciones para el presente estudio.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesor.

Lima, 30, de octubre de 2023

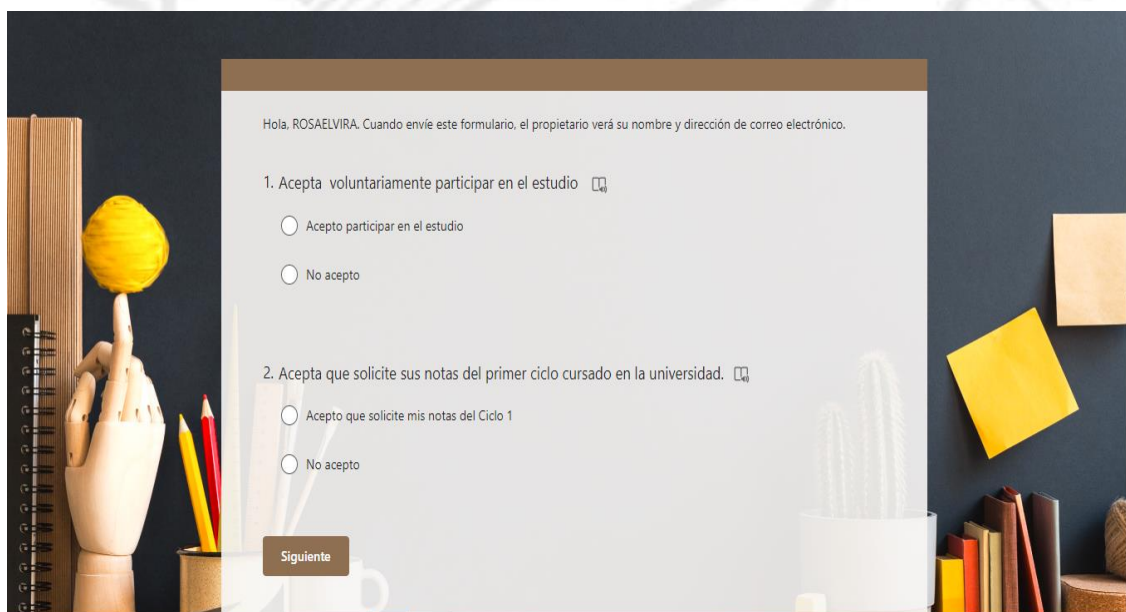
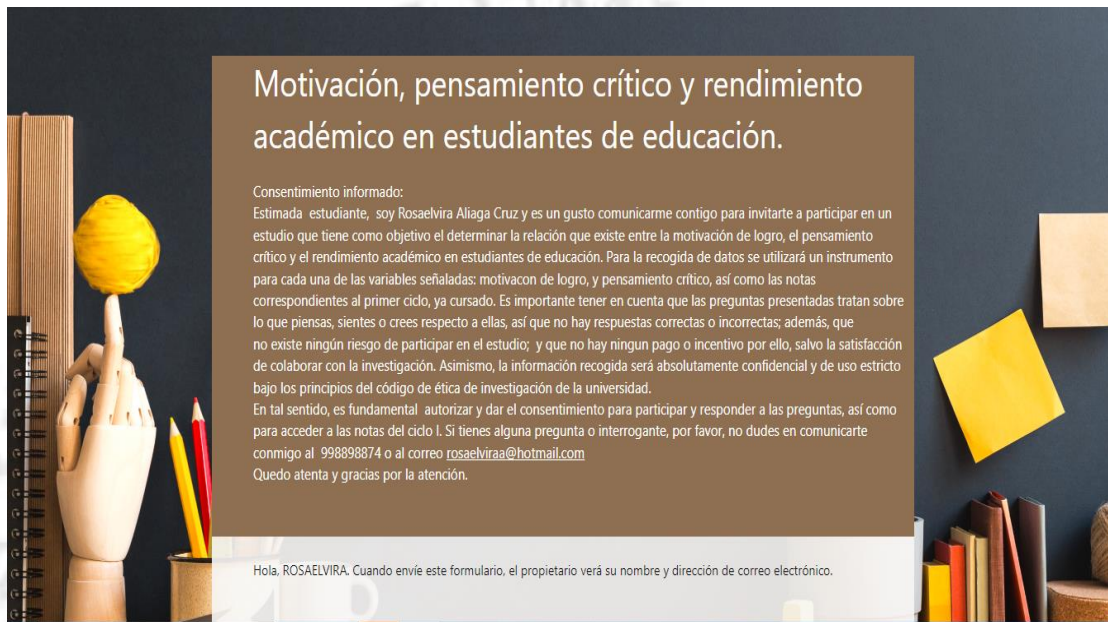
Rosaelvira Aliaga Cruz – Firma Tesista

Agustín Campos Arenas – Firma Asesor

APÉNDICE B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A continuación, se muestra un Pantallazo (ImprPant) de la vista en PC de la parte correspondiente al consentimiento informado enviado a los participantes via Google Forms.



APÉNDICE C

SOLICITUD PARA APLICAR INSTRUMENTOS

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

SOLICITUD: autorización para la aplicación y el uso de instrumentos a los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad XXX

SEÑORA DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA XXX
S.D.

Yo, Rosaelvia Allaga Cruz, identificada con DNI No 08603002 y estudiante del Programa de Doctorado en Educación de esta universidad; ante usted con el debido respeto me presento y expongo:

A la fecha, mi proyecto de tesis titulada "Motivación de logro, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes universitarios" está aprobada por el Programa y cuenta con la asignación de un asesor. En tal sentido, solicito la autorización para la aplicación de los instrumentos correspondientes a los estudiantes ingresantes el 2021 a la Facultad de Educación, así como acceder a las notas del primer ciclo. Para efectos de ello, y de acuerdo con las normas¹ vigentes adjunto el proyecto para su opinión y presentación ante el Vicerectorado de Investigación para la autorización para la aplicación y acceso a los instrumentos requeridos.

POR LO EXPUESTO:

Pido a usted acceder a mi solicitud por ser de justicia.

Atentamente,

Lima, 12 de mayo del 2021



Rosaelvia Allaga Cruz
DNI: 086030
Código Estudiante: 2000940001

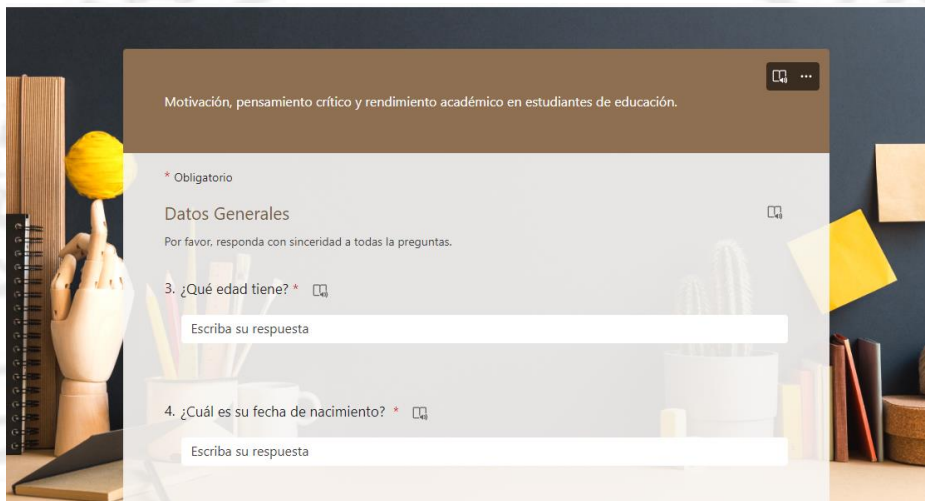
¹ "Normas Internas de Investigación e Innovación 2021", aprobado en C.U. 66.1470 del 28 de noviembre de 2021, Art. 05.

APÉNDICE D

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO APLICADO A LA MUESTRA

A continuación, de la presentación de consentimiento informado, se presentó un cuestionario con 10 ítems para recoger datos generales, sociodemográficos, relevantes para la investigación, se muestra un pantallazo (Impr Pant) de los primeros ítems.



Motivación, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de educación.

* Obligatorio

Datos Generales

Por favor, responda con sinceridad a todas las preguntas.

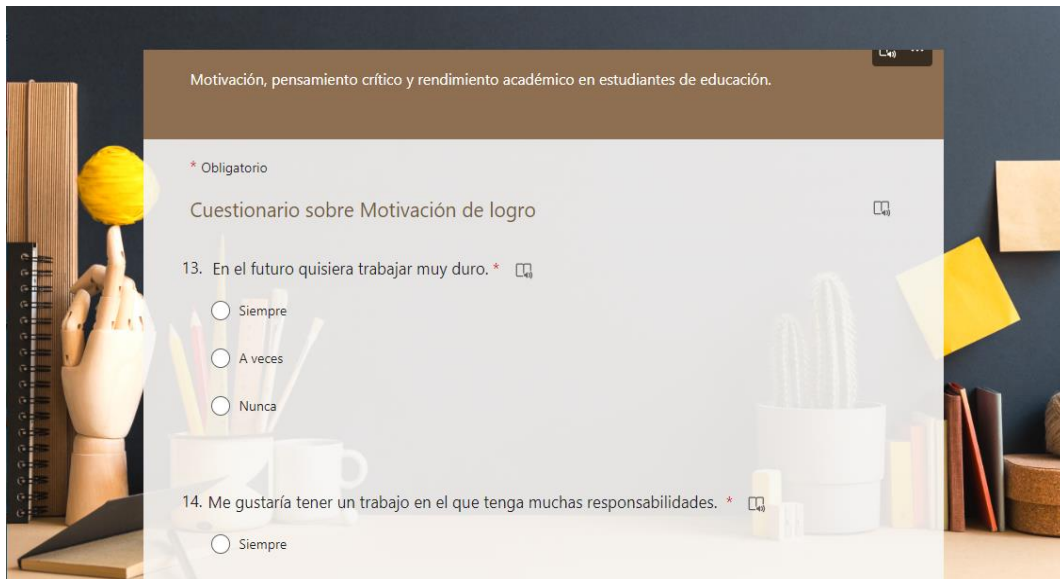
3. ¿Qué edad tiene? *

Escriba su respuesta

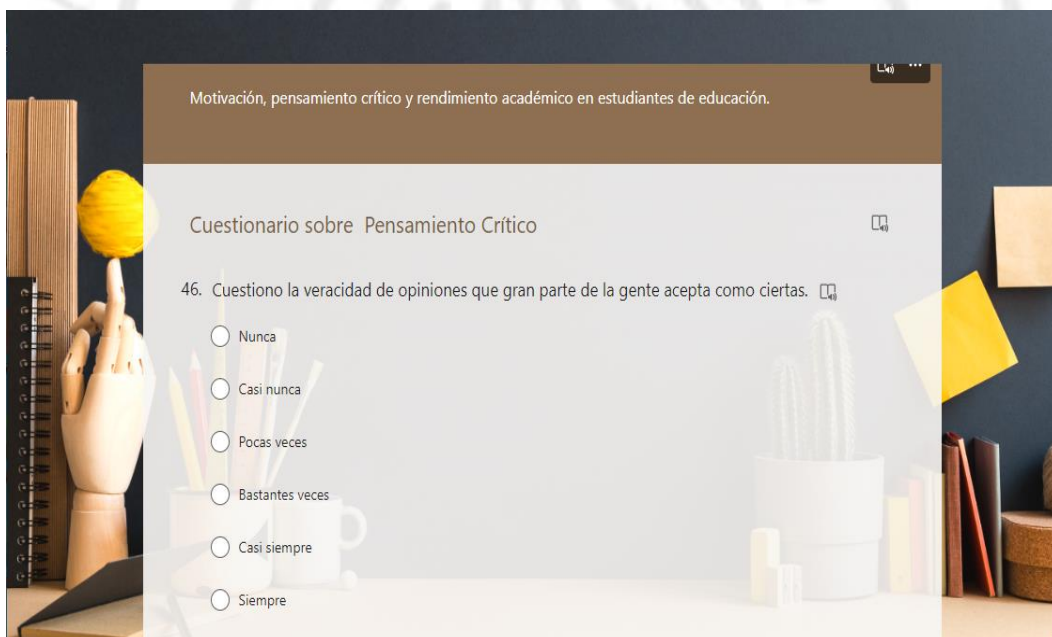
4. ¿Cuál es su fecha de nacimiento? *

Escriba su respuesta

Seguido de los datos generales se presentaron los 33 ítems del Cuestionario de Motivación de Logro, a continuación se muestra un pantallazo (Impr Pant) del primer ítem y las alternativas de respuesta.



A continuación, se presentaron los 20 ítems del cuestionario de Pensamiento Crítico, se adjunta un pantallazo (Impr Pant) del primer ítem mostrando las alternativas de respuesta.



APÉNDICE E
RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. Escala de pensamiento crítico

Correlaciones ítem-test y análisis de fiabilidad de escala de pensamiento crítico

Ítem	Correlaciones ítem-test		
	Totalidad de ítems	Eliminados por sugerencia	Eliminados por baja capacidad discriminativa
p1	0.427	0.421	0.357
p2	0.550	0.615	0.677
p3	0.318	0.397	0.434
p4	0.365	0.408	0.435
p5	0.049	0.127	
p6	0.219	0.317	0.330
p7	-0.236		
p8	0.050	-0.007	
p9	0.292	0.251	0.302
p10	-0.103		
p11	0.008		
p12	0.251		0.218
p13	0.332	0.471	0.403
p14	-0.106		
p15	0.433	0.485	0.558
p16	-0.147		
p17	0.071	0.099	
p18	0.018	0.028	
p19	-0.128	-0.100	
p20	0.245	0.283	0.358
Alpha	0.467	0.643	0.743

2. Prueba de motivación de logro

Correlaciones ítem-test y análisis de fiabilidad de la prueba de motivación de logro

Correlaciones ítem-test		
Ítem	Totalidad de ítems	Eliminados por baja capacidad discriminativa
m1	0.209	0.248
m2	0.357	0.363
m3	0.076	
m4	0.062	
m5	0.286	0.279
m6	0.319	0.313
m7	0.027	
m8	0.225	0.221
m9	0.396	0.41
m10	0.366	0.35
m11	0.271	0.295
m12	0.425	0.451
m13	0.191	
m14	0.183	
m15	0.041	
m16	0.284	0.369
m17	0.293	0.261
m18	0.044	
m19	0.328	0.394
m20	0.253	0.211
m21	0.273	0.259
m22	-0.060	
m23	0.358	0.366
m24	0.354	0.362
m25	0.268	0.274
m26	0.293	0.247
m27	0.306	0.306
m28	0.461	0.475
m29	0.510	0.508
m30	0.297	0.291
m31	0.149	
m32	0.356	0.415
m33	0.162	
Alpha	0.743	0.788

APÉNDICE F

AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTOS

1. Autorización para uso del instrumento para la variable motivación de logro

The screenshot shows an Outlook email interface. The top bar indicates the time as 8/13/22, 6:43 PM and the sender as ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ. The email is from gabyt2@yahoo.com. The subject is "Uso de instrumento de Motivación de Logro". The email content is as follows:

GT Gaby Thornberry
Para: ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ Vie 12/08/2022 08:45

Estimada Rosaelvira,
Con mucho gusto le doy mi consentimiento para el uso del instrumento.
Saludos,
Gaby Thornberry

Sent from my iPhone

On Aug 10, 2022, at 1:33 PM, ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ <rosaelviraaliagac@unife.edu.pe> wrote:

Estimada Gaby Thornberry

Previo saludo, soy Rosaelvira Aliaga, estoy haciendo mi tesis y una de las variables es la motivación de logro. La misma que relacionare con el pensamiento crítico y el rendimiento académico. En tal sentido, me gustaría contar con tu consentimiento para usar tu instrumento. Quedo atenta a tu respuesta.

Rosaelvira Aliaga C.

Buttons for response: Muchas gracias, Un millón de gracias, ¡Mi gracias!

Footer: ¿Las sugerencias anteriores son útiles? Si No

2. Autorización para uso del instrumento para la variable pensamiento crítico

8/13/22, 11:52 PM

Correo: ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ - Outlook

Todo ▾ ← PZ De: Pablo López Zaldivar × ▾ 🔍 📞 Llamar RC

Mensaje nuevo ▾ Eliminar Archivo Denunciar ▾ Mover a ▾ Categorizar ▾ Posponer ▾

Favoritos

Carpetas

- Bandeja d... 4365
- Borradores 5
- Elementos envia...
- Elementos el... 132
- Correo no des... 9
- Archivo
- Notas
- Historial de conv...
- Crear carpeta nue...

Grupos

- 20201 EE DOC... 2

PZ Pablo López Zaldivar ☆
590866@unizar.es
Enviar correo electrónico
Ver perfil

Resultados Filtrar

Todos los resultados

- Pablo López Zaldivar
> Información 5/11/2020
En su momento no ... Bandeja de ent...

Información

PZ Pablo López Zaldivar <590866@unizar.es>
Para: ROSAELVIRA ALIAGA CRUZ Jue 5/11/2020 06:10

En su momento no existía bibliografía relacionada con el constructo de pensamiento crítico en castellano. Es posible que haya aparecido nueva o que encuentre algún otro trabajo, eso sí, extendiendo la búsqueda al habla inglesa.

En cualquier caso puede emplear la herramienta mencionada en el primer correo.

Saludos cordiales,
Pablo

...

Responder Reenviar



APÉNDICE G
PLAN DE TRABAJO

1. Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES (Definición conceptual)	DIMENSIONES	NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TECNICAS E INSTRUMENTOS
¿Habrá relación entre la motivación de logro, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de educación en una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023?	<p>Objetivo general</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar la relación entre la motivación de logro, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar la relación entre la motivación de logro y las dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. Determinar la relación entre la motivación de logro y las dimensiones 	<p>Hipótesis general</p> <ul style="list-style-type: none"> H.G. Existe relación entre la motivación de logro, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. <p>Hipótesis específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> HE1. Existe relación entre la motivación de logro y las dimensiones del pensamiento en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. HE2. Existe relación entre la motivación de logro y las dimensiones 	<p>Motivación de logro Predisposición estable que orienta a la persona a esforzarse en cualquier tarea (estudios, deporte, aceptación social) para alcanzar el éxito en ello.</p> <p>Pensamiento Crítico Son las acciones que asume una persona a la hora de interpretar y evaluar la información que obtiene frente a la necesidad de responder a una</p>	<ul style="list-style-type: none"> Acciones orientadas al logro Aspiraciones orientadas al logro Pensamientos orientados al logro Evaluación de argumentos. Interpretaciones. Reconocimiento de asunciones. 	<p>Enfoque: cuantitativo</p> <p>Nivel: Descriptivo Correlacional</p> <p>Tipo: Básico</p> <p>Diseño: Correlacional</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Prueba de motivación de logro (Tipo Likert) Escala de Pensamiento Crítico (Tipo Likert). Actas de nota (escala vigesimal).

	<p>del rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre el pensamiento crítico y las dimensiones de la motivación de logro en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima en el 2023. • Determinar la relación entre el pensamiento crítico y las dimensiones del rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. • Determinar la relación entre el rendimiento académico y las dimensiones de la motivación de logro en estudiantes de la 	<p>del rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima en el 2023.</p> <ul style="list-style-type: none"> • HE3. Existe relación entre el pensamiento crítico y las dimensiones de la motivación de logro en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. • HE4. Existe relación entre el pensamiento crítico y las dimensiones del rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. • HE5. Existe relación entre el rendimiento académico y las dimensiones de la motivación de logro en estudiantes de la facultad 	<p>determinada situación que implica toma de decisiones para cumplir objetivos explicitados</p> <p>Rendimiento académico El nivel de conocimiento expresado en la nota numérica que obtiene un estudiante como resultado de un conjunto de evaluaciones que hacen referencia al producto del proceso enseñanza aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de ciencias - Área de letras 		
--	---	--	--	--	--	--

	<p>facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre el rendimiento académico y las dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. 	<p>de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023.</p> <ul style="list-style-type: none"> • HE6. Existe relación entre el rendimiento académico y las dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima Metropolitana en el 2023. 				
--	---	--	--	--	--	--



2. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicador	Items	Escala de medición	Instrumento
Variable 1(X) Motivación de Logro	Acciones orientadas al logro.	Conductas que lo llevan al logro	5, 7, 9, 10, 12, 15, 19, 20, 22,24, 26, 28, 29,32.	Ordinal Escala Likert	Prueba de motivación de logro académico (MLA)
	Aspiraciones de logro.	Deseos y aspiraciones que lo llevan al éxito	1, 2, 13, 16, 21, 31		
	Pensamientos orientados al logro.	Pensamientos y percepciones del alumno que lo llevan al éxito Escala de deseabilidad social	3, 8, 14,18, 27 4,8,11,17,23,25,30,33		
Variable 2(X) Pensamiento Crítico	Reconocimiento de asunciones:	Referido a la necesidad de tomar conciencia del papel desempeñado	2,4,6, 9,10,11,14	Ordinal Escala Likert	Escala de Pensamiento Crítico (PC)
	Interpretaciones	Capacidad para dar puntos de vistas a raíz de la propia visión de uno mismo	1, 5, 8, 13		
	Evaluación de argumentos:	Capacidad para valorar los discursos ajenos o propios	3, 7, 12		
Variable 3 (Y) Rendimiento académico	Area de ciencia	Matemática		Intervalo Escala vigesimal	Acta de Notas
	Area de letras	Historia de la cultura peruana Filosofía Fundamentos de Psicología Comunicación I			

3. Cronograma de tareas

Tarea	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6				Mes 7				Mes 8				Mes 9				Mes 10				Mes 11			
	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	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Revisión bibliográfica sobre el tema de investigación	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Elaboración de marco teórico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Selección o creación y validación de instrumentos para recogida de información	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																												
4. Organización de instrumentos para la aplicación									■	■	■	■																																
5. Coordinación con la institución para aplicación de los instrumentos													■	■	■	■																												
6. Aplicación de instrumentos																	■	■	■	■	■	■	■	■																				
7. Calificación y creación de base de datos																					■	■	■	■																				
8. Procesamiento estadístico de los mismos.																									■	■	■	■	■	■	■	■												
9. Análisis e interpretación de resultados																													■	■	■	■	■	■	■	■								
10. Elaboración de las conclusiones y sugerencias																																									■	■	■	■

4. Recursos a utilizar (personal, materiales y equipos)

a) Personal

Tesista que realiza la investigación

Docentes que acompaña en el diseño

Asesores que acompañan en el proceso

b) Materiales

Útiles de escritorio: papel, lapiceros, resaltadores, sobres manila. Archivadores, entre otros.

Software: programa estadístico

c) Equipos

Computadora y laptop

Impresora

d) Servicios

Energía eléctrica

Internet

Transporte

