

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

“BENEDICTO XVI”

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA



**AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO TECNOLÓGICO DE
AYACUCHO, 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORAS

Br. Lujan Pozo, Dayana Yudith
<https://orcid.org/0000-0002-7054-7859>

Br. Muchari Gómez, Maoly Meissi
<https://orcid.org/0000-0002-5776-762X>

ASESORA

Mg. Borceyú Camacho, Nataly de Jesús
<http://orcid.org/0000-0001-5101-5630>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Salud y bienestar

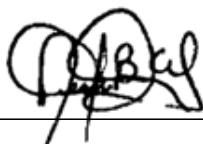
TRUJILLO – PERÚ

2024

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señora Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud:

Yo, Nataly de Jesús Borceyú Camacho, con DNI: 70108416, como asesora del trabajo de investigación titulado: “AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AYACUCHO, 2023”, desarrollado por las Brs. Luján Pozo, Dayana Yudith, con DNI: 73520772, y Muchari Gómez, Maoly Meissi, con DNI: 76958936, del Programa de Estudios de Psicología; considero que dicho trabajo reúne las condiciones tanto técnicas como científicos, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de titulación de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI” y en la normativa para la presentación de trabajos de graduación de la Facultad de Ciencias de la Salud. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



Mg. Borceyú Camacho, Nataly de Jesús

Asesora

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXCMO. MONS. HÉCTOR MIGUEL CABREJOS VIDARTE, OFM

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Fundador y Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. MARIANA GERALDINE SILVA BALAREZO

Rectora de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. ROMY ANGÉLICA DÍAZ FERNÁNDEZ

Vicerrectora académica

DRA. ENA CECILIA OBANDO PERALTA

Vicerrectora de Investigación

DRA. ANITA JEANETTE CAMPOS MÁRQUEZ

Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud

DRA. TERESA SOFÍA REÁTEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis padres, Amancio Luján y Adelina Pozo, quienes me apoyaron incondicionalmente en mis estudios. A mi pareja, Samuel Macedo, por brindarme su amor, paciencia y comprensión. Por último, a mi hija Aitana, por ser mi fuente de motivación.

Dayana Luján.

Dedico este trabajo a mis padres, cuyo apoyo incondicional fue esencial para concluir mis estudios.

Maoly Muchary.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, que nos acogió y proporcionó las herramientas necesarias para culminar nuestros estudios.

Agradecemos sinceramente a los directivos del Instituto Tecnológico, quienes autorizaron y facilitaron la realización de esta investigación entre sus estudiantes.

Nuestra gratitud también se extiende a todos los estudiantes de la carrera de contabilidad, cuya participación generosa y comprometida, fue fundamental para el éxito de este estudio.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Dayana Yudith Lujan Pozo, identificada con DNI 73520776, y Maoly Meissi Muchari Gómez, identificada con DNI 76958936, graduadas del Programa de Pregrado en Psicología de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, certificamos que hemos cumplido con todos los requisitos académicos y administrativos establecidos por la universidad para la elaboración y presentación del informe de tesis denominado: “AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AYACUCHO, 2023”. Este documento comprende un total de 71 páginas, incluyendo 11 tablas, y se acompaña de 20 páginas de anexos.

Confirmamos la originalidad y veracidad de la investigación mencionada y afirmamos, cumpliendo con los principios éticos requeridos, que este trabajo es de nuestra propia creación en términos de redacción, estructura, metodología empleada y diseño. Además, aseguramos que los conceptos teóricos presentados están debidamente sustentados por las fuentes bibliográficas citadas, aceptando la responsabilidad por cualquier omisión accidental de citas a los trabajos de otros autores.

Atentamente,

Las autoras.



Br. Dayana Yudith Lujan Pozo

DNI: 73520776



Br. Maoly Meissi Muchari Gómez

DNI: 76958936

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD	ii
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	11
II. METODOLOGÍA	28
2.1. Enfoque, tipo y diseño de investigación.....	28
2.2. Participantes de la investigación	29
2.3. Escenario de estudio	30
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos	30
2.5. Técnica de procesamiento y análisis de información	31
2.6. Aspectos éticos en investigación	32
III. RESULTADOS	34
IV. DISCUSIÓN.....	40
V. CONCLUSIONES	44
VI. RECOMENDACIONES	45
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS.....	52
Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos	52
Anexo 2: Consentimiento informado	56
Anexo 3: Matriz de consistencia	57
Anexo 4: Cuadro de operacionalización de variables	59
Anexo 5: Validación del instrumento.....	62
Anexo 6: Carta de presentación.....	69
Anexo 7: Prueba de normalidad	70
Anexo 8: Reporte de Turnitin.....	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Relación entre autoeficacia y motivación académica.....</i>	34
Tabla 2	<i>Niveles de autoeficacia académica</i>	35
Tabla 3	<i>Niveles de motivación académica</i>	36
Tabla 4	<i>Relación entre autoeficacia académica y motivación profunda</i>	37
Tabla 5	<i>Relación entre autoeficacia académica y motivación de rendimiento</i>	38
Tabla 6	<i>Relación entre autoeficacia académica y motivación superficial</i>	39
Tabla 7	<i>Matriz de consistencia</i>	57
Tabla 8	<i>Operacionalización de variables</i>	59
Tabla 9	<i>Validez de los instrumentos</i>	62
Tabla 10	<i>Confiabilidad de los instrumentos.....</i>	62
Tabla 11	<i>Prueba de normalidad</i>	70

RESUMEN

El estudio en cuestión buscó determinar la relación entre la autoeficacia y la motivación académica en los estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023. Para lograr ello se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básica y de diseño descriptivo-correlacional y no experimental transversal. Se trabajó con un grupo de 174 estudiantes, seleccionando a 140 de ellos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Las herramientas utilizadas para evaluar las variables incluyeron la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Palenzuela (1983) y la Escala de Motivación Académica (EMA) de Barca et al., (2005). Los hallazgos indicaron una correlación significativa entre las dos variables ($p = .001 < .05$; $\rho = .290$). Asimismo, se observó que la mayoría de los estudiantes mostraron un nivel medio de autoeficacia académica (55.7%) y un nivel medio de motivación académica (53.6%).

Palabras clave: Autoeficacia académica, estudiantes, motivación académica.

ABSTRACT

The study in question sought to determine the relationship between academic self-efficacy and motivation in students of a technological institute in Ayacucho, 2023. To achieve this, a quantitative approach was used, of a basic type and a descriptive-correlational and non-experimental cross-sectional design. We worked with a group of 174 students, selecting 140 of them through a non-probabilistic convenience sampling. The tools used to assess the variables included Palenzuela's (1983) Self-Efficacy Scale for Academic Situations and Barca et al.'s (2005) Academic Motivation Scale (EMA). The findings indicated a significant correlation between the two variables ($p = .001 < .05$; $\rho = .290$). Likewise, it was observed that most of the students showed a medium level of academic self-efficacy (55.7%) and a medium level of academic motivation (53.6%).

Keywords: Academic self-efficacy, students, academic motivation.

I. INTRODUCCIÓN

Un tema central en el ámbito educativo es el rendimiento académico de los estudiantes, influenciado por factores psicológicos, sociales y contextuales. La autoeficacia y la motivación académicas son determinantes clave del éxito educativo, afectando directamente el desempeño estudiantil. La relación entre estos dos constructos ha sido identificada como crítica para el éxito educativo, generando interés entre educadores, investigadores y formuladores de políticas. Sin embargo, la comprensión de su interacción y su impacto en el desempeño estudiantil en contextos específicos sigue siendo limitada.

La educación superior tecnológica representa un pilar fundamental en el desarrollo socioeconómico de las regiones, al formar profesionales capacitados que responden a las demandas del mercado laboral y a los retos de la innovación tecnológica (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2021). En países en desarrollo, como Perú, los institutos tecnológicos juegan un rol crucial en este esfuerzo, proporcionando oportunidades educativas que son tanto accesibles como alineadas con las necesidades locales y nacionales (Yalta, 2022).

Sin embargo, el éxito de estos centros educativos depende crucialmente de la capacidad intrínseca de sus estudiantes para mantenerse motivados y sostener una firme creencia en su propia eficacia (Llanga et al., 2020). Esta capacidad de creer en sí mismos, en su habilidad para superar obstáculos y alcanzar sus metas académicas, es fundamental, toda vez que los estudiantes que poseen una alta autoeficacia se enfrentan a los desafíos con una determinación más fuerte y una resiliencia que les permite navegar a través de las dificultades inherentes al proceso de aprendizaje (Morgan, 2021).

La importancia de la autoeficacia en el contexto educativo se ha visto reflejada en diversos estudios que examinan cómo esta percepción de capacidad personal afecta no solo el rendimiento académico, sino también la manera en que los estudiantes abordan y superan los retos educativos. La investigación sugiere que una autoeficacia elevada contribuye significativamente a la motivación y al éxito académico, actuando como un motor que impulsa a los estudiantes a comprometerse más profundamente con su aprendizaje y a persistir ante los desafíos (Citarella et al., 2020).

Así, a nivel internacional, la investigación llevada a cabo por Villarruel y Cueva (2023) en 185 universitarios de Ambato, Ecuador, reveló que la autoeficacia académica promedio es alta, con una media de 69.7. Al analizar las diferencias de autoeficacia académica entre géneros, se encontraron diferencias significativas, donde los hombres mostraron una mayor autoeficacia ($M=75.3$) en comparación con las mujeres ($M=67.7$), indicando que los hombres tienden a tener una percepción más alta de sus capacidades académicas que las mujeres.

Un estudio realizado en 730 estudiantes universitarios de Lima, Perú, reveló que la prevalencia de baja autoeficacia académica en estudiantes de Ciencias de la Salud gira en torno al 18%. Asimismo, se encontraron diferencias de autoeficacia por sexo, favoreciendo a los hombres, en línea con estudios previos. No se observaron diferencias significativas en autoeficacia entre años de estudio en general, pero sí un aumento en la proporción de estudiantes con alta autoeficacia de primer a quinto año, posiblemente debido a la experiencia ganada en prácticas preprofesionales, lo que sugiere una mejora significativa en este constructo a mediano plazo (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2020).

Otro estudio que examinó a 263 estudiantes en Lima, reveló que el 66.5% de ellos muestra un nivel de autoeficacia académica considerado como regular, lo que indica que la mayoría posee una percepción moderada sobre su habilidad para afrontar y superar desafíos académicos exitosamente. Este resultado es significativo debido a que la autoeficacia académica afecta directamente tanto la motivación y el esfuerzo que los alumnos están dispuestos a dedicar a su aprendizaje, como su capacidad para resistir ante dificultades y mantenerse firmes en el logro de sus objetivos educativos (Sulca y Quiroz, 2022).

En el plano local, Gutiérrez y Quichca (2024) establecieron que el 67.2% de 134 estudiantes de una academia de preparación para los estudios superiores pedagógicos presentaron un nivel moderado de autoeficacia académica. Asimismo, otro estudio de Palomino (2022) encontró que un 40.4% de universitarios en sus primeros años presentaban niveles bajos de autoeficacia académica. Este resultado podría ser clave para comprender los retos que enfrentan los estudiantes de secundaria al considerar sus futuras trayectorias educativas.

Por otro lado, investigaciones actuales como las referidas por Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2020) demostraron que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia

académica tienden a creer que la inteligencia es maleable y puede mejorarse con el esfuerzo, lo que los motiva a buscar nuevos conocimientos, aspirar a grados académicos superiores, destacarse entre sus pares y demostrar su inteligencia a través del trabajo escolar. Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia académica suelen ver la inteligencia como un atributo fijo e inmutable, lo que disminuye su motivación hacia el logro académico y el establecimiento de metas educativas, al percibir que sus capacidades son estáticas y no susceptibles de mejora.

Ayacucho, una región con un rico patrimonio cultural y una historia de conflictos sociales, presenta desafíos únicos en el ámbito educativo. Los estudiantes de esta área pueden enfrentar barreras adicionales que afectan su autoeficacia y motivación académicas, tales como limitaciones de recursos, estrés post-conflicto y expectativas culturales sobre la educación (Ministerio de Educación [MINEDU], 2019). A pesar de estos desafíos, hay poca evidencia empírica sobre cómo estos factores influyen en las variables que son el tópico principal de esta investigación.

En el contexto de los institutos tecnológicos, donde los estudiantes a menudo enfrentan cursos rigurosos y demandantes, entender la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas es de particular importancia. Sin embargo, en regiones como Ayacucho, donde factores culturales, económicos y sociales pueden influir de manera significativa en la educación, hay una escasez de investigación que aborde estas variables en conjunto. De allí que se ha planteado como problema general de investigación la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas en los estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023?

Este trabajo se justificó teóricamente en razón de que la autoeficacia y la motivación académicas son constructos fundamentales en la psicología educativa y su estudio proporciona una comprensión más profunda de los procesos que subyacen al rendimiento académico. En cuanto a enfoques teóricos, este estudio se basa en la teoría social cognitiva, que postula que la autoeficacia es un predictor clave de la motivación y el comportamiento. Además, la teoría de la autodeterminación ofrece un marco para entender cómo la motivación intrínseca y extrínseca afecta al aprendizaje y al rendimiento. En ese sentido, la investigación propuesta busca expandir estas teorías al contexto específico de los estudiantes de institutos tecnológicos en Ayacucho.

Desde el aspecto metodológico, y, muy a pesar de la existencia de estudios previos en otras regiones y contextos, existen escasos estudios que utilicen métodos cuantitativos para explorar el tópico central de este trabajo en el contexto de Ayacucho. Además, la elección de instrumentos validados y la aplicación de análisis estadísticos avanzados permitirán una evaluación rigurosa de la relación entre autoeficacia y motivación académicas, proporcionando así resultados con una alta fiabilidad y validez. Este enfoque metodológico también permitirá la comparación de los resultados con estudios similares en otros contextos, contribuyendo a una comprensión más global de estos constructos.

En un sentido práctico, los resultados de esta investigación tendrán aplicaciones directas en el ámbito educativo. Comprender la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas puede informar el desarrollo de intervenciones pedagógicas y programas de apoyo estudiantil que busquen mejorar el rendimiento académico en la educación terciaria. Esto es especialmente relevante en institutos tecnológicos, donde los estudiantes a menudo enfrentan desafíos únicos relacionados con la naturaleza técnica y aplicada de sus estudios. Además, los hallazgos podrían ser utilizados por los administradores educativos para diseñar políticas que fomenten ambientes de aprendizaje que mejoren la autoeficacia y la motivación de los estudiantes, lo cual es crucial para su éxito académico y profesional.

A nivel social, el presente estudio responde a la necesidad imperante de abordar y mejorar los factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico en contextos educativos desfavorecidos. En regiones como Ayacucho, donde los desafíos socioeconómicos pueden limitar las oportunidades educativas y el desarrollo personal, entender cómo la autoeficacia y la motivación impactan en los estudiantes se convierte en una herramienta poderosa para diseñar intervenciones educativas que promuevan la equidad y la inclusión. Al identificar las dinámicas específicas que fomentan una mayor autoeficacia y motivación académica, esta investigación ofrece una base para políticas y programas que no solo buscan mejorar el rendimiento académico, sino también fortalecer la resiliencia de los estudiantes frente a adversidades.

En base a lo anterior, se planeó como objetivo general: Determinar la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas en los estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023. Mientras que como objetivos específicos se formularon: Identificar el nivel de autoeficacia académica. Identificar el nivel de motivación académica. Establecer la

relación entre la autoeficacia y la motivación profunda. Establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación de rendimiento. Establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación superficial.

Como siguiente paso, se planteó como hipótesis general: Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación académicas en los estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023. De ella se derivaron las siguientes hipótesis específicas: Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación profunda. Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación de rendimiento. Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación superficial.

La investigación presente se inscribe en un esfuerzo continuado por expandir el cuerpo de conocimiento empírico sobre el tema en estudio. Este interés surge de la observación de que, a pesar de la existencia de investigaciones previas, aún hay aspectos y dinámicas poco explorados o comprendidos en profundidad. Los antecedentes de este estudio, por tanto, no solo reflejan la necesidad de construir sobre los cimientos ya establecidos por investigaciones anteriores, sino también de abordar las lagunas existentes en la literatura.

En ese sentido, a nivel internacional, en un estudio internacional realizado por Laufer (2021), se buscó investigar la relación entre la resiliencia y la autoeficacia académica en estudiantes de décimo año en Guayaquil, Ecuador, utilizando un diseño correlacional y no experimental. La muestra incluyó a 35 estudiantes, seleccionados de manera no probabilística por conveniencia. A través del análisis con dos instrumentos estandarizados, se descubrió una correlación directa y significativa entre la resiliencia y la autoeficacia académica ($r = .273$), destacando además que más de la mitad de los participantes (57.1%) mostraron altos niveles de autoeficacia académica.

González-Benito et al. (2021) realizó una investigación que examinó a 8,655 estudiantes universitarios de educación a distancia en España, se exploró cómo la motivación académica y la percepción de autoeficacia se relacionan con el rendimiento académico. Este estudio, de naturaleza cuantitativa y correlacional, descubrió que mientras la motivación extrínseca estaba negativamente asociada con los resultados académicos ($p < .05$), la motivación intrínseca no mostró un impacto significativo ($p > .05$). La autoeficacia académica, sin embargo, se identificó como el único factor positivamente vinculado al éxito educativo.

Del Valle et al. (2020) realizaron una investigación para identificar los perfiles motivacionales de estudiantes universitarios y su relación con la satisfacción y autoeficacia académica. Participaron 437 estudiantes universitarios, cuyos datos fueron recabados mediante instrumentos específicos. Los resultados confirmaron la existencia de cuatro perfiles motivacionales distintos, los cuales tienen un impacto significativo en la autoeficacia académica de los estudiantes ($p < .05$), sugiriendo la importancia de considerar estos perfiles en el desarrollo de estrategias educativas.

Citarella et al. (2020) llevó a cabo una investigación con la finalidad de explorar la relación entre la autoeficacia y la orientación hacia metas, así como con la a-motivación académica en 207 estudiantes de instituciones educativas en Sicilia, Italia. El estudio fue básico, explicativo y no experimental. Los resultados revelaron que tanto la autoeficacia como las metas orientadas al aprendizaje tienen un efecto negativo sobre la a-motivación. Además, se encontró una relación significativamente negativa entre la autoeficacia y la a-motivación, lo que refuerza la idea de que creer en las propias capacidades puede ser un factor crucial para mantener la motivación en los estudios ($p < .05$).

Por otro lado, a nivel nacional, Mejía (2022) exploró la relación entre los estilos de crianza y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de Huarochirí, Perú. Este estudio cuantitativo de tipo descriptivo correlacional y diseño no experimental incluyó a 160 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Utilizando dos cuestionarios para la recolección de datos, los hallazgos indicaron que no existe una correlación positiva significativa entre los estilos de crianza y la autoeficacia académica en la muestra estudiada ($p = .486 > .05$; $\rho = .055$), lo que sugiere la independencia de estas variables en el contexto educativo analizado.

Condori (2022) indagó cómo los procesos cognitivos afectan la motivación académica y la comprensión de textos en 102 estudiantes de primaria de Huancavelica durante la pandemia de COVID-19, empleando un diseño no experimental dentro de un enfoque cuantitativo aplicado. Los resultados revelaron una influencia significativa de los procesos cognitivos en la motivación académica sobre la comprensión de textos ($p = .000 < .05$), con la mayoría de los estudiantes mostrando niveles regulares tanto de autoeficacia académica (77.5%).

Asimismo, Mamani (2021) investigó la conexión entre la motivación académica y la autoeficacia entre 151 estudiantes de una institución educativa privada en Lima, mediante un enfoque transversal no experimental. Los resultados indicaron una correlación significativa entre la autoeficacia y diversas dimensiones de la motivación académica, incluyendo el logro y las atribuciones causales de éxito, todos con $p < .001$, destacando una fuerte relación general entre estos constructos ($p < .001$).

Flores y Choquecota (2020), analizaron la relación entre la autoeficacia académica y la motivación de logro en 144 estudiantes de un instituto de educación superior en Lima, utilizando un enfoque cuantitativo no experimental. Los hallazgos mostraron una correlación positiva, aunque modesta ($r = .313$), entre la autoeficacia y la motivación de logro. No se encontraron diferencias significativas relacionadas con variables sociodemográficas como el género y el nivel académico, lo que podría atribuirse al tamaño limitado de la muestra.

Finalmente, en el estudio realizado por Sotomayor (2020), se buscó comprender la relación existente entre los métodos de crianza de los padres y la autoeficacia académica de los estudiantes de secundaria en un colegio de Lima. Participaron en este análisis correlacional 152 alumnos de cuarto y quinto de secundaria. Los resultados indicaron una asociación positiva significativa entre un enfoque parental inductivo, caracterizado por el apoyo y la guía, y un mayor nivel de autoeficacia académica en los estudiantes ($p = .05$).

En el plano local, Gutiérrez y Quichca (2024) llevaron a cabo un estudio en Ayacucho con 141 estudiantes de una institución prepedagógica para examinar la relación entre la autoeficacia académica y la claridad en sus proyectos de vida durante el año 2023. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional descriptivo y transversal, descubrieron una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables ($p = .000 < .05$; $\rho = .373$). Este hallazgo sugiere que aquellos estudiantes con una mayor autoeficacia académica tienden a tener una visión más clara de sus proyectos de vida.

En un estudio realizado por Casavilca et al. (2023) con 160 estudiantes de los últimos grados de secundaria, se investigó la relación entre la resiliencia y la motivación académica mediante un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-correlacional. Los resultados mostraron que existe una correlación positiva moderada entre la resiliencia y la motivación extrínseca ($\rho = .469$), indicando que, a pesar de los bajos niveles de resiliencia, la motivación extrínseca se mantenía relativamente alta entre los estudiantes.

Palomino (2022) llevó a cabo una investigación en la Universidad Federico Froebel de Ayacucho para examinar cómo el estrés afecta la autoeficacia de sus estudiantes. Este estudio, de carácter descriptivo correlacional y con un diseño no experimental, incluyó a 188 universitarios. Los hallazgos revelaron una fuerte correlación negativa entre el estrés y la autoeficacia académica ($p < .05$), lo que significa que, a mayor estrés percibido, menor es la confianza de los estudiantes en su percepción de capacidad para afrontar los retos académicos.

La exploración del sustento teórico de la autoeficacia y la motivación académicas se fundamenta en la revisión exhaustiva de literatura científica y teórica que abarca estudios empíricos, teorías psicológicas y marcos conceptuales desarrollados a lo largo de las últimas décadas. Este enfoque multidimensional permite no solo comprender las definiciones y dimensiones de cada variable sino también identificar los mecanismos a través de los cuales estas influyen en el rendimiento académico y la persistencia de los estudiantes en sus trayectorias educativas.

La autoeficacia académica es un constructo psicológico que ha capturado el interés de investigadores y educadores por su influencia significativa en el comportamiento, la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Este preámbulo introduce el concepto de autoeficacia, proporcionando una base para entender su aplicación específica en el contexto académico.

Así, la autoeficacia, según Bandura (1977), hace referencia a las creencias de un individuo en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para producir resultados deseados. Es una dimensión crítica de la teoría social cognitiva de Bandura, que sostiene que la autoeficacia juega un papel central en cómo las personas piensan, se motivan y actúan. La importancia de la autoeficacia radica en su capacidad para influir en la determinación de las personas para enfrentar desafíos, su perseverancia ante las dificultades y la resiliencia frente a los fracasos.

Dos décadas más tarde, Bandura (1997) amplía su definición de autoeficacia al describirla como las creencias en las propias capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para ejercer control sobre eventos de la vida. Esta definición subraya la naturaleza multifacética de la autoeficacia, que no solo afecta

cómo las personas se sienten acerca de sus habilidades, sino también cómo se comportan y responden a los desafíos.

Siguiendo en la misma línea, la autoeficacia académica, una especificación del concepto más amplio de autoeficacia, se centra en las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para lograr éxito en tareas y situaciones académicas. Así, Palenzuela (1983) la definió como la percepción o creencia que tiene un estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr un rendimiento académico exitoso en diversas situaciones educativas. Esta percepción incluye la confianza en su habilidad para comprender y aprender rápidamente los contenidos académicos, enfrentar y superar desafíos académicos, obtener buenos resultados en exámenes, manejar con éxito las exigencias de los profesores, y alcanzar objetivos académicos específicos como obtener un buen expediente académico, pasar cursos con facilidad y lograr éxitos académicos.

La autoeficacia académica, por tanto, encapsula las creencias individuales acerca de las propias competencias para realizar tareas académicas, la capacidad de superar obstáculos en el aprendizaje y la confianza en alcanzar metas educativas. Estas creencias afectan directamente la motivación, el esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir en sus estudios, la persistencia frente a dificultades y, en última instancia, su rendimiento académico. La autoeficacia académica no solo se refiere a la confianza en la capacidad general de aprendizaje, sino también a la confianza en habilidades específicas necesarias para el éxito en el ámbito académico, incluyendo la preparación para exámenes, la realización de trabajos y proyectos, y la participación en discusiones y presentaciones en clase (Palenzuela, 1983).

En esa misma línea, Zimmerman (2000) define la autoeficacia académica como la creencia de un estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar ciertos niveles de rendimiento académico. Esta creencia influye en la elección de actividades, el esfuerzo invertido, la perseverancia ante los obstáculos y la ansiedad experimentada en situaciones de evaluación.

Por su parte, Pajares (2002) argumenta que la autoeficacia académica afecta no solo a la elección de tareas y el esfuerzo dedicado, sino también a la persistencia en las tareas a pesar de las dificultades y los contratiempos. Según este autor, los estudiantes con alta autoeficacia

académica se fijan metas más altas, se muestran más resistentes ante el fracaso y tienen un mayor rendimiento académico en comparación con aquellos con baja autoeficacia.

Por otro lado, la autoeficacia es un concepto central en la teoría social cognitiva de Albert Bandura. En ella Bandura (1997) propone que la autoeficacia se desarrolla a través de cuatro fuentes principales: la experiencia de dominio, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico y emocional. La experiencia de dominio, o el éxito previo en tareas similares, es la influencia más poderosa sobre la autoeficacia. La observación de otros (experiencia vicaria) puede también fortalecer o debilitar las creencias de autoeficacia, especialmente si la persona se identifica con el modelo observado. La persuasión verbal, como el aliento o feedback positivo de otros, puede aumentar la creencia en la capacidad propia, mientras que las reacciones fisiológicas y emocionales, como el estrés o la ansiedad, pueden interpretarse como indicadores de vulnerabilidad o competencia.

La autoeficacia se construye a través de cuatro fuentes principales: la experiencia de dominio, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico y emocional.

En tal sentido, según García-Allen (2019), la experiencia de dominio, o el éxito anterior en tareas similares, es la influencia más poderosa en la percepción de autoeficacia. La observación de los éxitos de otros, conocida como experiencia vicaria, también puede aumentar la autoeficacia, especialmente si la persona se identifica con los modelos a seguir. La persuasión verbal, como el aliento de maestros, padres y compañeros, puede fortalecer la creencia en las propias capacidades. Finalmente, las interpretaciones de los estados fisiológicos y emocionales, como la ansiedad o la calma, afectan la percepción de autoeficacia; las sensaciones de calma pueden interpretarse como competencia, mejorando la autoeficacia, mientras que la ansiedad puede minarla.

Asimismo, la autoeficacia tiene un impacto significativo en la motivación académica. Zimmerman (2000) destacó que la autoeficacia no solo afecta la elección de actividades y la persistencia, sino también la resiliencia ante el fracaso. De hecho, para García-Allen (2019) los estudiantes con alta autoeficacia son más propensos a abordar desafíos de aprendizaje, dedicar más esfuerzo a sus estudios y persistir frente a las dificultades. Además, la investigación ha demostrado que la autoeficacia académica puede influir en el rendimiento académico, ya que las creencias de eficacia afectan tanto la elección de tareas como el esfuerzo y la persistencia en esas tareas.

Además, es preciso mencionar que los indicadores derivados de esta variable abarcan una amplia gama de habilidades y creencias que son fundamentales para el éxito académico. Uno de estos indicadores es la capacidad de los estudiantes para enfrentar tareas académicas, lo que implica una creencia sólida en su habilidad para superar desafíos académicos, independientemente de su naturaleza o dificultad. Esta creencia se extiende a la comprensión y rapidez en el aprendizaje, donde los estudiantes confían en su capacidad para asimilar y comprender nuevos conocimientos de manera eficaz y eficiente (Olazo, 2020).

Otro aspecto crucial es la confianza ante desafíos académicos, que refleja la seguridad de los estudiantes en sus habilidades para enfrentar y superar situaciones que prueban su capacidad académica. Esta confianza se ve complementada por las expectativas de éxito en exámenes, donde la convicción en la propia preparación y conocimientos juega un papel esencial en la anticipación de resultados positivos. Además, la independencia de la exigencia de los profesores destaca una autoeficacia que va más allá de las condiciones externas, sugiriendo que la percepción de la propia capacidad académica no se ve afectada por la dificultad impuesta por el entorno educativo (Olazo, 2020).

La percepción de competencia académica es otro indicador significativo, basado en la autoevaluación de ser una persona capacitada y competente en el ámbito académico. Este sentido de competencia se traduce en la creencia en la capacidad para obtener un buen expediente académico, lo que implica no solo el deseo sino también la convicción en la habilidad para lograr un rendimiento sobresaliente. La facilidad para pasar cursos y obtener buenas notas refuerza esta idea, mostrando que los estudiantes confían en su éxito académico general (Olazo, 2020).

Curiosamente, el indicador de independencia del estudio para el éxito académico sugiere una autoeficacia tan alta que algunos estudiantes creen en su capacidad para aprobar sin necesidad de dedicar tiempo intensivo al estudio, lo que podría reflejar una percepción excesivamente optimista de sus habilidades. Finalmente, la preparación para el éxito académico encapsula la creencia en estar equipado y listo para alcanzar logros significativos en el ámbito educativo, lo que demuestra una visión positiva y proactiva hacia el futuro académico. Estos indicadores, en conjunto, ofrecen una visión integral de la autoeficacia académica, subrayando la importancia de las creencias personales en la capacidad para tener éxito en la educación (Olazo, 2020).

Las creencias de autoeficacia de los estudiantes de educación superior, o la falta de ellas, tienen un impacto profundo tanto en su comportamiento como en sus resultados académicos. Aquellos estudiantes que confían en su capacidad para enfrentar desafíos académicos y superar obstáculos tienden a mostrar una mayor persistencia en sus estudios, una mejor gestión del tiempo y estrategias de estudio más efectivas, lo que, en última instancia, se traduce en un rendimiento académico superior. Esta confianza en sus habilidades les permite comprometerse más plenamente con el proceso de aprendizaje, abordar tareas difíciles con una actitud positiva y recuperarse más rápidamente de los fracasos o retrocesos, viéndolos como oportunidades de aprendizaje en lugar de como veredictos de incapacidad (Robles, 2020).

Por otro lado, los estudiantes que dudan de sus capacidades académicas pueden evitar enfrentarse a desafíos por miedo al fracaso, lo que limita sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Esta evitación, a su vez, puede crear un ciclo negativo donde la falta de participación y esfuerzo conduce a resultados pobres, lo que refuerza la creencia en su propia incompetencia. Además, la baja autoeficacia académica está vinculada con niveles más altos de ansiedad y estrés ante los exámenes y otras evaluaciones, lo que puede afectar negativamente al bienestar general de los estudiantes (Robles, 2020).

La relación entre la autoeficacia académica y el bienestar de los estudiantes subraya la importancia de abordar este constructo dentro de las intervenciones educativas. Fomentar la autoeficacia no solo puede mejorar el rendimiento académico, sino también contribuir a la salud mental y emocional de los estudiantes, equipándolos con una mayor resiliencia frente a las adversidades académicas y personales. Estrategias como la retroalimentación positiva, el establecimiento de metas alcanzables, el modelado de roles y la reflexión sobre los éxitos pasados pueden ser efectivas para mejorar la autoeficacia académica. Estas estrategias, implementadas de manera coherente dentro del entorno educativo, pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una visión más positiva de sus capacidades, promoviendo un ciclo virtuoso de motivación, compromiso y logro académico (Gaeta et al., 2021).

Cuando los estudiantes confían en su capacidad para enfrentar los retos académicos, es más probable que aborden las tareas de aprendizaje con una actitud positiva y una motivación intrínseca, lo que les lleva a emplear estrategias de aprendizaje más efectivas y a persistir frente a las dificultades. Esta confianza en sus habilidades puede amortiguar el impacto de

los posibles fracasos, permitiéndoles verlos como oportunidades de aprendizaje en lugar de como amenazas a su autoestima. Como resultado, la autoeficacia puede reducir los niveles de estrés, ansiedad y depresión que a menudo acompañan a los desafíos académicos, promoviendo un estado emocional más saludable que es propicio para el aprendizaje (Arreola, 2022).

Por otro lado, los estudiantes que dudan de su capacidad para manejar las demandas académicas pueden experimentar un aumento en los estados emocionales negativos. La ansiedad, el estrés y la depresión pueden surgir no solo de la preocupación por no cumplir con las expectativas externas, sino también de la percepción de no estar a la altura de sus propios estándares personales. Estos estados emocionales negativos pueden, a su vez, afectar negativamente la motivación, llevando a un ciclo vicioso de evitación de tareas, procrastinación y, en última instancia, un rendimiento académico deficiente. Además, la ansiedad y el estrés pueden consumir recursos cognitivos que de otro modo se destinarían al aprendizaje y la resolución de problemas, lo que disminuye aún más la capacidad de los estudiantes para manejar las demandas académicas (Arreola, 2022).

En lo que respecta a la segunda variable, la motivación académica se ha estudiado ampliamente desde diversas perspectivas psicológicas y educativas, reconociéndose como un determinante clave del éxito académico. Esta motivación no solo impulsa a los estudiantes a iniciar actividades de aprendizaje, sino que también los sostiene en el proceso de enfrentar y superar obstáculos académicos. La importancia de comprender la motivación académica radica en su capacidad para ser influenciada y mejorada a través de intervenciones pedagógicas y estrategias educativas, lo que puede llevar a mejoras significativas en el rendimiento estudiantil (González, 2005).

La motivación, en términos generales, se refiere al proceso que inicia, guía y mantiene comportamientos dirigidos hacia objetivos. Para Ryan y Deci (2000) es el conjunto de factores que activan, dirigen y sostienen la conducta hacia la consecución de metas específicas. Estos autores distinguen entre motivación intrínseca, realizada por el interés o disfrute en la tarea misma, y motivación extrínseca, donde las acciones se realizan por sus consecuencias separadas.

En un sentido más específico, la motivación académica se define específicamente como el deseo de participar en el proceso de aprendizaje, que puede ser impulsado tanto por

factores intrínsecos como extrínsecos (Wigfield y Eccles, 2000). Esta motivación es considerada un predictor significativo del rendimiento académico, ya que influye en la cantidad de esfuerzo que un estudiante está dispuesto a invertir en sus estudios y en su persistencia frente a desafíos o fracasos.

Diversos autores han aportado definiciones sobre la motivación académica, destacando diferentes aspectos de este constructo. Así, según Schunk et al. (2008), la motivación académica se refiere a la motivación que es específica del contexto educativo y que implica el rendimiento en tareas relacionadas con el aprendizaje. Esta definición pone énfasis en la orientación hacia metas académicas específicas.

Para Schiefele et al. (1992), la motivación académica se centra en el interés del estudiante por sus estudios y cómo este interés afecta su participación y rendimiento en actividades educativas. Esta perspectiva resalta la importancia del interés personal en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, Zimmerman (2000) considera que la motivación académica incluye tanto las creencias de autoeficacia del estudiante como su valoración de la relevancia de las tareas académicas. Esta definición subraya la relación entre la creencia en las propias capacidades y la percepción del valor de la actividad académica.

Barca et al. (2005) por su parte define a la motivación académica como el conjunto de creencias, valores y actitudes que un estudiante tiene hacia el aprendizaje y el rendimiento académico, las cuales impulsan su comportamiento hacia el estudio, la participación en actividades académicas y la consecución de objetivos educativos. Esta motivación se manifiesta a través de diferentes orientaciones y estrategias que los estudiantes adoptan para enfrentar sus estudios y desafíos académicos, reflejando tanto sus intereses intrínsecos como sus respuestas a incentivos y presiones externas.

La motivación académica ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas, cada una aportando una visión única sobre cómo y por qué los estudiantes se comprometen con sus estudios. Entre estas teorías, se encuentra la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que distingue entre motivación intrínseca, motivada por el placer y satisfacción que un individuo encuentra en la actividad misma, y motivación extrínseca, que se refiere a la realización de una actividad por sus consecuencias separadas de la acción. Esta teoría subraya la importancia de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relacionadas con el fomento de la motivación intrínseca.

Por otro lado, la teoría de la expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2002) propone que la motivación de un estudiante para emprender una tarea está influenciada por su expectativa de éxito en la tarea y el valor que le asigna a la tarea. Esta teoría enfatiza cómo las creencias sobre la eficacia personal y la valoración de las tareas académicas inciden en la motivación.

La definición de motivación académica propuesta por Barca et al. (2005) se ancla en la teoría cognitiva social de Bandura (1997), que destaca la importancia de las creencias de autoeficacia en la motivación. Según este autor, las creencias de autoeficacia de un individuo, es decir, sus creencias sobre su capacidad para realizar tareas y alcanzar objetivos, juegan un papel crucial en la motivación, afectando tanto la elección de actividades como la persistencia y el esfuerzo en ellas.

En tal sentido, la perspectiva de Barca et al. (2005) resuena particularmente con esta teoría, ya que incorpora la idea de que la motivación académica no solo está influenciada por intereses intrínsecos, sino también por cómo los estudiantes perciben sus capacidades y cómo valoran las actividades académicas en relación con sus objetivos educativos. Al considerar la motivación como un conjunto de creencias, valores y actitudes, estos autores subrayan la complejidad de la motivación académica, reconociendo que esta se construye a partir de la interacción entre el individuo y su entorno, y se manifiesta en cómo los estudiantes se acercan a sus estudios y enfrentan desafíos académicos.

Esta variable se desglosa en tres dimensiones principales, cada una representando una orientación motivacional distinta que afecta cómo los estudiantes se acercan al aprendizaje y al rendimiento académico:

La dimensión motivación profunda refleja un interés genuino por aprender y comprender el material de estudio en profundidad. Los estudiantes con alta motivación profunda se sienten impulsados por el deseo de adquirir nuevos conocimientos, explorar temas de interés y aplicar lo aprendido en contextos prácticos. Esta dimensión se caracteriza por el placer y la satisfacción derivados del proceso de aprendizaje en sí mismo, más allá de las recompensas externas o el reconocimiento (Barca et al., 2005).

La segunda dimensión, la motivación de rendimiento se encuentra centrada en el logro de resultados externos, como obtener altas calificaciones, superar a los compañeros y ganar reconocimiento y premios. Esta dimensión está motivada por el deseo de demostrar

competencia y alcanzar el éxito según estándares externos, lo que a menudo implica una orientación hacia metas específicas de rendimiento y la búsqueda de validación por parte de otros (Barca et al., 2005).

Finalmente, la dimensión motivación superficial se basa en el cumplimiento de los requisitos mínimos y en la evitación del fracaso. Los estudiantes con una orientación motivacional superficial tienden a estudiar solo lo necesario para pasar los exámenes, dependen en gran medida de la dirección y las expectativas externas, y su interés por el aprendizaje es más bien bajo. Esta dimensión refleja una actitud pasiva hacia el aprendizaje, donde el esfuerzo se minimiza y el estudio se ve como una obligación más que como una oportunidad de crecimiento personal (Barca et al., 2005).

Respecto a los determinantes de la motivación académica, ellos son variados y abarcan factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en el deseo y el esfuerzo de los estudiantes por aprender y superarse en el ámbito académico. Esta sección explora los principales determinantes de la motivación académica, apoyándose en la literatura existente para proporcionar una comprensión integral de este fenómeno (González-Torres, 1999).

En primer lugar, los factores intrínsecos se refieren a las motivaciones internas que impulsan a los estudiantes a aprender por el placer y satisfacción que derivan del proceso de aprendizaje mismo, sin depender de recompensas externas. Deci y Ryan (2000) destacan la importancia de la autonomía, la competencia y la relación como necesidades psicológicas básicas que sustentan la motivación intrínseca. La satisfacción de estas necesidades es fundamental para fomentar un compromiso profundo con el aprendizaje. Además, la curiosidad y el interés personal en un tema específico también son determinantes clave de la motivación intrínseca, ya que los estudiantes están naturalmente inclinados a explorar y comprender temas que encuentran fascinantes (Ryan y Deci, 2000).

Del mismo modo, los factores extrínsecos incluyen influencias externas que motivan a los estudiantes a participar en actividades académicas, como las recompensas tangibles, el reconocimiento, las calificaciones y la aprobación de los demás. Aunque la motivación extrínseca ha sido tradicionalmente vista como menos deseable que la motivación intrínseca, Wigfield y Eccles (2000) argumentan que ciertas formas de motivación extrínseca pueden ser efectivas para impulsar el logro académico cuando se alinean con los valores y metas personales del estudiante. La estructura del entorno educativo, incluidas las políticas de

evaluación y las prácticas docentes, también juega un papel crucial en la modulación de la motivación extrínseca (Wigfield y Eccles, 2000).

En tercer lugar, las influencias sociales, como el apoyo de maestros, padres y compañeros, son determinantes significativos de la motivación académica. La teoría del modelado social de Bandura (1977) sugiere que los estudiantes adoptan comportamientos, actitudes y normas de motivación observando e imitando a los demás, especialmente a aquellos a quienes consideran modelos a seguir. El apoyo y las expectativas de los padres y maestros no solo proporcionan un marco de referencia para el valor del logro académico, sino que también pueden reforzar la autoeficacia y la motivación de los estudiantes.

Por último, las metas y valores personales de los estudiantes influyen significativamente en su motivación académica. Según la teoría de metas de logro (Elliot y McGregor, 2001), los estudiantes se motivan a través de sus metas orientadas hacia el aprendizaje (dominio) o hacia el rendimiento (apariencia y evitación). Aquellos con metas de dominio tienden a buscar el aprendizaje por el deseo de mejorar sus habilidades y comprensión, mientras que los estudiantes con metas de rendimiento pueden estar más enfocados en demostrar su competencia en comparación con los demás. Los valores personales, como la importancia que un estudiante asigna a la educación y su relevancia para futuras aspiraciones profesionales, también son cruciales para la motivación académica (Wigfield y Eccles, 2000).

En resumen, la exploración del sustento teórico de la autoeficacia y la motivación académicas se fundamenta en la revisión exhaustiva de literatura científica y teórica que abarca estudios empíricos, teorías psicológicas y marcos conceptuales desarrollados a lo largo de las últimas décadas. Este enfoque multidimensional permite no solo comprender las definiciones y dimensiones de cada variable sino también identificar los mecanismos a través de los cuales estas influyen en el rendimiento académico y la persistencia de los estudiantes en sus trayectorias educativas.

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo y diseño de investigación

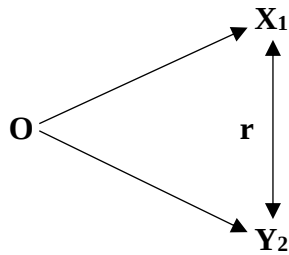
La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo, enfocándose en el empleo de técnicas de medición numérica y análisis estadístico para no solo identificar patrones y tendencias en los fenómenos estudiados, sino también para evaluar teorías previas y explorar las relaciones entre las variables de interés: Autoeficacia y motivación académicas. Este paradigma cuantitativo facilitó la obtención de datos objetivos y permitió realizar inferencias basadas en los patrones numéricos obtenidos del análisis de dichas variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Este estudio se caracterizó por ser de naturaleza básica, ya que se centró en una exploración minuciosa de las variables mencionadas, con el propósito de profundizar y ampliar el conocimiento existente sin buscar, en esta fase, aplicaciones prácticas directas. La intención fue establecer una base teórica firme que, eventualmente, pudiera servir para impulsar y guiar futuras investigaciones aplicadas, ofreciendo un marco teórico que facilitara la exploración de estrategias y aplicaciones concretas en el ámbito de la autoeficacia y la motivación académicas (Salgado-Lévano, 2018).

Además, la investigación se desarrolló bajo un nivel descriptivo-correlacional, buscando detallar las características propias de la autoeficacia y la motivación académicas y determinar el grado y tipo de relación que existe entre ellas. Este enfoque permitió una comprensión detallada de cada variable por separado y, al mismo tiempo, posibilitó el análisis de cómo estas interactuaron y se influyeron mutuamente en el entorno académico de los estudiantes (Salgado-Lévano, 2018).

En cuanto al diseño, el estudio se definió como no experimental y transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento. Este método posibilitó la observación de las variables de interés —autoeficacia académica y motivación académica— en su estado natural, sin la necesidad de intervenciones o manipulaciones externas. De esta manera, se buscó revelar las características y correlaciones que pudieran existir entre estas variables, examinando sus manifestaciones y dinámicas dentro de un periodo específico, lo que contribuyó al entendimiento de cómo interactuaron en el contexto educativo investigado (Hernández et al., 2014).

Esto se representa con el siguiente gráfico:



Donde:

O : Observación en los estudiantes del instituto.

X₁ : Autoeficacia académica.

Y₂ : Motivación académica.

r : Correlación entre la autoeficacia y la motivación académicas.

2.2. Participantes de la investigación

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la población es el conjunto de individuos que comparten características y atributos específicos de interés para el estudio. En ese sentido, para el presente estudio se identificó como población a 174 estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico del distrito de San Juan Bautista, Ayacucho, que estaban inscritos en los seis ciclos de la carrera de Contabilidad durante el segundo ciclo académico del año 2023. Este grupo se consideró homogéneo y relevante para el análisis de las variables de interés en el contexto educativo particular de dicha institución.

Los criterios de inclusión aplicados fueron: Estar matriculados en la carrera de Contabilidad, ser menores de edad con autorización de sus padres mediante consentimiento informado y, para el caso de los mayores de edad, haber expresado su voluntad de participar en el estudio a través del asentimiento informado. Por otro lado, se excluyó a aquellos estudiantes que no asistieron a clases el día de la evaluación y a los que respondieron los instrumentos de forma que resultaron ser inválidos para el análisis.

Para la selección de la muestra, se optó por un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, que para Hernández et al. (2014) es una técnica de selección de muestra en la cual los participantes son elegidos en base a su disponibilidad y facilidad de acceso para el investigador antes que a través de un proceso aleatorio. Esto resultó en la inclusión de 140 estudiantes.

2.3. Escenario de estudio

La presente investigación se llevó a cabo en un instituto tecnológico del distrito de San Juan Bautista, provincia de Huamanga, en el departamento de Ayacucho, que cuenta con seis programas de estudio: Enfermería Técnica, Guía Oficial de Turismo, Contabilidad, Producción Agropecuaria, Construcción Civil, y Arquitectura de Plataformas y Servicios de Tecnologías de Información, con una población estudiantil aproximada de 800 estudiantes. La diversidad de sus programas de estudio, combinada con una población estudiantil significativa, proporciona una base sólida para llevar a cabo esta investigación, con la expectativa de obtener hallazgos relevantes y aplicables tanto a nivel local como regional.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Para la recolección de datos en esta investigación se empleó como técnica principal la encuesta para recolectar datos sobre las variables de estudio. Esta decisión metodológica se fundamentó en la necesidad de obtener información específica, directa y cuantificable de una muestra representativa de estudiantes, permitiendo así evaluar sus percepciones y actitudes hacia la autoeficacia y la motivación académica (Hernández et al., 2014).

Respecto a los instrumentos se emplearon dos escalas psicométricas: la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Motivación Académica (EMA). Ambos instrumentos fueron administrados en forma de encuesta a una muestra de adolescentes y jóvenes a partir de los 12 años de edad, que estaban cursando diversos programas de estudios en el instituto.

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas fue originalmente desarrollada por Palenzuela (1983), adaptada por Olaza (2020) en Perú y validada específicamente para la población objetivo por las autoras de esta investigación en 2024. Este instrumento fue diseñado para evaluar el grado de autoeficacia en situaciones académicas, reflejando cómo los estudiantes perciben sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para manejar situaciones académicas prospectivas. Su validez de constructo se confirmó a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC), revelando una estructura unifactorial que corresponde a la autoeficacia académica. Asimismo, la confiabilidad del instrumento, medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega, fue alta ($\alpha = .868$; $\omega = .875$).

La Escala de Motivación Académica fue creada por Barca et al. (2005) en España, adaptada por Carhuapoma (2018) en Perú y validada en el contexto de la población objetivo por las autoras de la presente investigación en 2024 y se utiliza para evaluar diferentes grados de motivación académica entre los estudiantes. Este instrumento abarca tres dimensiones de la motivación: profunda, de rendimiento y superficial, según se confirmó mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). No obstante que la confiabilidad general del instrumento es algo más baja ($\alpha = .683$), sigue siendo aceptable para estudios descriptivos y correlacionales en contextos educativos.

2.5. Técnica de procesamiento y análisis de información

La información recopilada de los 140 estudiantes para este estudio fue meticulosamente organizada y clasificada en una primera etapa, donde se procedió a una cuidadosa revisión de los datos para asegurar su integridad y precisión. Una vez completada esta fase inicial, los datos fueron tabulados utilizando el programa Microsoft Excel 2019, herramienta que facilitó la organización de la información de manera eficiente y permitió una primera visualización de las tendencias y patrones emergentes.

Con el objetivo de realizar un análisis estadístico más profundo y detallado, se recurrió al software estadístico SPSS v26. Este programa permitió la creación de tablas de frecuencia y porcentaje claras y comprensibles, las cuales facilitaron la interpretación de los resultados y su posterior comunicación. La utilización de SPSS fue crucial para aplicar técnicas estadísticas adecuadas al nivel de medición y a la distribución de los datos.

Al aplicar la prueba de normalidad a ambas variables, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo un resultado de $p < 0.05$, con un nivel de confianza del 95%. Este hallazgo indicó que los datos no seguían una distribución normal, lo cual es una información valiosa para la selección de las pruebas estadísticas más adecuadas. Dado este resultado, se decidió utilizar el estadígrafo de Rho de Spearman para el análisis correlacional, una decisión metodológica clave que permitió evaluar la relación entre las variables de estudio sin asumir la normalidad de los datos.

La elección de Rho de Spearman como técnica de análisis fue fundamentada en su capacidad para medir la fuerza y dirección de la asociación entre dos variables medidas al menos a nivel ordinal, lo cual era coherente con la naturaleza de los datos recopilados. Este enfoque no paramétrico fue particularmente adecuado dada la distribución de los datos,

permitiendo obtener resultados válidos y fiables acerca de la relación entre la autoeficacia y la motivación académica en la muestra estudiada (George y Mallery, 2020).

El proceso de análisis no se limitó únicamente a la aplicación de técnicas estadísticas; también incluyó una interpretación cuidadosa de los resultados, considerando tanto las limitaciones de los datos como el contexto educativo de los participantes. La combinación de herramientas de software avanzadas y técnicas estadísticas apropiadas, junto con una interpretación reflexiva de los resultados, proporcionó una comprensión profunda de las dinámicas de autoeficacia y motivación académica entre los estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, contribuyendo así a la literatura existente y ofreciendo implicaciones prácticas para futuras intervenciones educativas.

2.6. Aspectos éticos en investigación

El presente estudio se llevó a cabo en estricto cumplimiento de las regulaciones nacionales e internacionales que rigen los estudios en seres humanos, siguiendo de cerca las directrices establecidas en el Código de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT, 2021). En este sentido, se aseguró que todos los participantes en el estudio proporcionaran su consentimiento informado de manera voluntaria, comprendiendo plenamente el propósito de la investigación, los procedimientos involucrados, así como los posibles riesgos y beneficios de su participación.

Conscientes de la importancia de la salud mental de los participantes, especialmente considerando la naturaleza del tema investigado, se tomaron medidas adicionales para garantizar que su bienestar no se viera comprometido en ningún momento durante la investigación. Esto implicó la implementación de protocolos específicos para la detección temprana de cualquier signo de malestar psicológico y la disponibilidad de recursos de apoyo psicológico para aquellos que pudieran necesitarlos.

La integridad de los datos recopilados fue otra prioridad fundamental en este estudio. Se adoptaron rigurosas medidas para evitar cualquier forma de falsificación o plagio, asegurando que todos los hallazgos y conclusiones presentados fueran el resultado de investigaciones auténticas y originales. Además, se respetaron los principios de honestidad y transparencia en todas las fases de la investigación, desde la recopilación de datos hasta la publicación de los resultados.

Es importante destacar que los métodos empleados en la investigación fueron cuidadosamente seleccionados para cumplir con los más altos estándares éticos, evitando cualquier técnica que haya sido cuestionada o reprobada por la comunidad académica y científica. La elección de estos métodos se basó en una revisión exhaustiva de la literatura existente y en consultas con expertos en el campo, garantizando que el estudio no solo contribuyera significativamente al conocimiento existente, sino que también respetara plenamente los derechos y la dignidad de todos los involucrados.

III. RESULTADOS

Tabla 1

Relación entre autoeficacia y motivación académica.

	Spearman	Motivación académica
Autoeficacia académica	rho	.290
	p	.001
	n	140

De acuerdo con los datos de la tabla 1, existe una relación positiva significativa entre autoeficacia y motivación académica en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .001 < .05$) y correlación ($\rho = .290$).

Tabla 2*Niveles de autoeficacia académica.*

Variable	Niveles	f	%
Autoeficacia académica	Alto	61	43.6
	Medio	78	55.7
	Bajo	1	0.7
	Total	140	100.0

De acuerdo con los datos de la tabla 2, de los 140 estudiantes evaluados, el 55.7% presenta un nivel medio de autoeficacia académica, el 43.6% un nivel alto y el 0.7% un nivel bajo.

Tabla 3*Niveles de motivación académica.*

Variable	Niveles	f	%
Motivación académica	Alto	64	45.7
	Medio	75	53.6
	Bajo	1	0.7
	Total	140	100.0

De acuerdo con los datos de la tabla 3, de los 140 estudiantes evaluados, el 53.6% presenta un nivel medio de motivación académica, 45.7% un nivel alto y el 0.7% un nivel bajo.

Tabla 4

Relación entre autoeficacia académica y motivación profunda.

Spearman		Motivación profunda
Autoeficacia académica	rho	.567
	p	.000
	n	140

De acuerdo con los datos de la tabla 4, existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación profunda en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$) y correlación ($\rho = .567$).

Tabla 5*Relación entre autoeficacia académica y motivación de rendimiento.*

Spearman		Motivación de rendimiento
Autoeficacia académica	rho	.342
	p	.000
	n	140

De acuerdo con los datos de la Tabla 5, existe una relación significativa entre autoeficacia académica y motivación de rendimiento en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$) y correlación ($\rho = .342$).

Tabla 6*Relación entre autoeficacia académica y motivación superficial.*

	Spearman	Motivación superficial
	rho	-.291
Autoeficacia académica	p	.000
	n	140

De acuerdo con los datos de la tabla 6, existe relación significativa entre autoeficacia académica y motivación superficial en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$) y correlación ($\rho = .291$).

IV. DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo general, se determinó que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia y motivación académica en los estudiantes examinados ($p = .001 < .05$; $\rho = .290$). Los resultados de este estudio están en consonancia con las investigaciones previas que han explorado la interacción entre la autoeficacia y la motivación académicas en diversos contextos educativos. Por ejemplo, a nivel internacional, González-Benito et al. (2021) examinaron a 8,655 estudiantes universitarios en España, encontrando patrones similares. Del Valle et al. (2020) identificaron perfiles motivacionales en 437 estudiantes universitarios y su vinculación con la satisfacción y autoeficacia académica, utilizando instrumentos específicos para recabar sus datos. Por su parte, Citarella et al. (2020) exploraron la relación entre la autoeficacia, la orientación hacia metas y la a-motivación académica en 207 estudiantes de Sicilia, Italia. En el plano nacional, Mamani (2021) investigó la conexión entre la motivación académica y la autoeficacia en 151 estudiantes de una institución educativa privada en Lima. Asimismo, Flores y Choquecota (2020) analizaron cómo se relacionan la autoeficacia académica y la motivación de logro en 144 estudiantes de un instituto de educación superior en Lima. Todas estas investigaciones llegaron a conclusiones similares, señalando una relación significativa entre la autoeficacia y la motivación académicas, lo que refuerza los hallazgos de nuestro estudio y subraya la importancia de estos constructos en el ámbito educativo. De acuerdo con Bandura (1997), no es suficiente poseer las habilidades o el conocimiento para realizar una tarea; las personas también deben creer en su capacidad para aplicar esas habilidades de manera efectiva. Esta creencia en la propia eficacia para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras es lo que define la autoeficacia. De acuerdo con García-Allen (2019), la autoeficacia afecta no solo a la forma en que las personas piensan y sienten acerca de sus capacidades, sino también a su nivel de motivación para enfrentar desafíos. Cuando los individuos perciben que tienen un alto grado de autoeficacia, es más probable que se sientan motivados para emprender y persistir en sus esfuerzos hacia la consecución de sus metas. Esta percepción de eficacia personal influye en la motivación tanto directa como indirectamente a través de varios mecanismos. Por ejemplo, a nivel cognitivo, la autoeficacia contribuye a la formación de expectativas positivas sobre los resultados de las acciones. Las personas con alta autoeficacia tienden a establecer metas más altas y a comprometerse más firmemente con ellas. Este compromiso con metas desafiantes es un componente esencial de la motivación intrínseca, que se alimenta de la satisfacción derivada del proceso de perseguir

y alcanzar objetivos basados en intereses personales y el sentido de logro (Locke y Latham, 2002). A nivel afectivo, la autoeficacia puede reducir el estrés y la ansiedad asociados con la realización de tareas desafiantes. Las personas que creen en su capacidad para superar obstáculos tienden a experimentar menos preocupaciones y temores sobre posibles fracasos, lo que les permite enfocarse más plenamente en la tarea en cuestión y disfrutar del proceso de aprendizaje y realización (Bandura, 1986). Desde una perspectiva motivacional, la autoeficacia actúa como un regulador de la perseverancia y la resiliencia. Los individuos con fuertes creencias de autoeficacia persisten más tiempo ante los desafíos y se recuperan más rápidamente de los reveses, manteniendo un alto nivel de motivación incluso en la cara de la dificultad. Esta perseverancia es crucial para el logro de objetivos a largo plazo y para el desarrollo de la competencia en áreas complejas (García-Allen, 2019). Además, la autoeficacia influye en la planificación y la regulación del comportamiento. Las personas con alta autoeficacia son más propensas a planificar cuidadosamente sus acciones, anticipar posibles obstáculos y desarrollar estrategias para superarlos. Esta capacidad de autorregulación es esencial para la motivación sostenida y el éxito a largo plazo (Zimmerman, 2000).

En cuanto al primer objetivo específico, se identificó que el 55.7% de los estudiantes examinados presenta un nivel medio de autoeficacia académica, lo cual podría significar que la mayoría de los estudiantes se encuentran en una posición de equilibrio, donde su confianza no es tan baja como para desmotivar el esfuerzo académico, pero tampoco lo suficientemente alta como para enfrentar desafíos académicos con plena confianza (Schunk y Pajares, 2002). Esto puede llevar a una variabilidad en su rendimiento académico, dependiendo de factores externos como el tipo de tarea, el apoyo percibido y las experiencias previas de éxito o fracaso. Un resultado similar fue obtenido por Mejía (2022) y Sotomayor (2020) en sus respectivos estudios realizados en escolares de Lima, donde se observó que los estudiantes con niveles medios de autoeficacia tendían a mostrar una inconsistencia en su rendimiento, influenciada por el entorno educativo y las interacciones con sus profesores y compañeros. Estos estudios concluyeron que fortalecer la autoeficacia mediante intervenciones específicas podría ayudar a estabilizar y mejorar el rendimiento académico.

Según el segundo objetivo específico, se identificó que el 53.6% de los estudiantes examinados presenta un nivel medio de motivación académica, sugiriendo que estos estudiantes no se encuentran desmotivados, así como tampoco alcanzan niveles óptimos de

motivación que podrían propulsar su aprendizaje y rendimiento a alturas mayores (Wigfield y Eccles, 2000). Esto podría deberse a una variedad de factores, incluyendo la falta de interés en el material de estudio, la percepción de irrelevancia de las tareas académicas para sus objetivos personales o profesionales futuros, o la ausencia de desafíos académicos que estimulen su curiosidad y deseo de aprender. En esa misma línea, Casavilca et al. (2023) en Huánuco y Condori (2022) en Huancavelica también hallaron la prevalencia del nivel medio de motivación académica en sus respectivos estudios, concluyendo que los estudiantes con niveles medios de motivación tienden a requerir un mayor estímulo y apoyo pedagógico para alcanzar su máximo potencial. Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar programas educativos que no solo capten el interés de los estudiantes, sino que también los involucren activamente en el proceso de aprendizaje mediante métodos de enseñanza más interactivos y relevantes.

Respecto al tercer objetivo específico, se estableció que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación profunda en la población muestral ($p = .000 < .05$; $\rho = .567$). Este resultado es coherente con la investigación realizada por Flores y Choquecota (2020), quienes descubrieron que los estudiantes que creen en sus propias capacidades tienden a involucrarse más profundamente en el proceso de aprendizaje por interés propio y satisfacción personal. La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) postula que la motivación intrínseca, o motivación profunda, se nutre de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. En este contexto, la autoeficacia académica, que refleja la creencia en la capacidad de ejecutar acciones necesarias para producir resultados académicos deseables, puede considerarse un facilitador clave de la competencia, uno de los pilares de la motivación intrínseca (Bandura, 1997).

En relación con el cuarto objetivo específico, se estableció que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación de rendimiento en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$; $\rho = .342$). Este hallazgo se encuentra alineado con lo hallado por Mamani (2021), que argumenta que los estudiantes con alta autoeficacia tienden a establecer y perseguir metas académicas desafiantes, lo que a su vez incrementa su motivación de rendimiento. En ese sentido, Bandura (1997), en su teoría sobre la autoeficacia, sostiene que la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones

prospectivas puede aumentar significativamente la motivación y el esfuerzo hacia el logro de objetivos específicos. Esta teoría postula que los individuos con alta autoeficacia están más inclinados a enfrentar desafíos con una actitud proactiva y resiliente, lo que les permite persistir frente a las dificultades y adaptar sus estrategias de aprendizaje según sea necesario.

En lo que respecta al quinto objetivo específico, se estableció que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación superficial en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$; $\rho = .291$). Este resultado se alinea con lo obtenido por Flores y Choquecota (2020), quienes encontraron que los estudiantes con niveles moderados a altos de autoeficacia también mostraban una tendencia a estar motivados por factores externos, como las calificaciones y el reconocimiento. No obstante, la motivación superficial, caracterizada por un enfoque en recompensas externas, como las calificaciones, y la evitación de sanciones, en lugar del aprendizaje por el interés o el valor del contenido en sí, es frecuentemente vista bajo una luz negativa en comparación con formas más autodeterminadas de motivación, este hallazgo sugiere una interacción compleja entre la autoeficacia y los tipos de motivación que impulsan a los estudiantes (Ryan y Deci, 2000).

V. CONCLUSIONES

- De acuerdo con el objetivo general, se determinó que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia y motivación académica en los estudiantes examinados ($p = .001 < .05$; $\rho = .290$).
- En cuanto al primer objetivo específico, se identificó que el 55.7% de los estudiantes examinados presenta un nivel medio de autoeficacia académica.
- Según el segundo objetivo específico, se identificó que el 53.6% de los estudiantes examinados presenta un nivel medio de motivación académica.
- Respecto al tercer objetivo específico, se estableció que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación profunda en la población muestral ($p = .000 < .05$; $\rho = .567$).
- En relación con el cuarto objetivo específico, se estableció que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación de rendimiento en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$; $\rho = .342$).
- En lo que respecta al quinto objetivo específico, se estableció que existe una relación positiva significativa entre autoeficacia académica y motivación superficial en la población muestral, esto debido a sus valores de significancia ($p = .000 < .05$; $\rho = .291$).

VI. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los estudiantes el desarrollo de la autoeficacia académica por medio de la participación en actividades que les permitan experimentar éxito y construir una fuerte creencia en sus capacidades. Esto puede lograrse a través de la práctica continua y la participación activa en proyectos contables que desafíen sus habilidades, pero que sean alcanzables con esfuerzo y dedicación. Los estudiantes deben buscar retroalimentación constructiva de sus profesores y compañeros para identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que contribuirá a una mayor autoeficacia académica.
- Asimismo, se sugiere a los estudiantes establecerse metas académicas específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido (SMART) para guiar su estudio y su progreso académico. Constituir estas metas no solo ayuda a mantener el enfoque y la motivación, sino que también proporciona una hoja de ruta clara para alcanzar el éxito. Además, es importante revisar y ajustar estas metas periódicamente en función del progreso y las circunstancias cambiantes.
- Del mismo modo, se recomienda a los estudiantes participar en programas de mentoría y tutoría, los cuales pueden proporcionar apoyo adicional, orientación y modelos a seguir para los estudiantes. Participar en estos programas permite a los estudiantes aprender de las experiencias y consejos de profesionales y compañeros más avanzados, lo que puede aumentar tanto la autoeficacia como la motivación académica. Es recomendable que los estudiantes busquen activamente mentores dentro y fuera del instituto que puedan ofrecerles orientación y apoyo continuo.
- De igual manera, se sugiere a los estudiantes desarrollar estrategias de autorregulación y gestión del tiempo de manera efectiva a fin de favorecer el éxito académico. Los estudiantes deben adquirir habilidades para planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje. Utilizar herramientas como calendarios, listas de tareas y técnicas de priorización puede ayudar a manejar la carga académica y reducir el estrés, lo que a su vez puede aumentar tanto la autoeficacia como la motivación.
- También se recomienda a los estudiantes crear un entorno de estudio positivo y motivador que sea libre de distracciones y que fomente la concentración y la productividad. Esto incluye elegir un lugar adecuado para estudiar, establecer horarios regulares de estudio y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje. Un entorno de estudio adecuado puede ayudar a mantener la motivación y facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades.

- Además, se sugiere a los estudiantes participar en actividades extracurriculares relacionadas con la carrera tales como clubes de contabilidad, competencias académicas y conferencias, las cuales puede enriquecer la experiencia educativa y aumentar la motivación académica. Estas actividades proporcionan oportunidades para aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas, conocer a profesionales del campo y mantenerse actualizado con las tendencias y desarrollos en la contabilidad.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arreola, R. (2022). Creencias de autoeficacia estudiantiles y docentes: ¿Un vínculo inseparable? Propuestas para la intervención. *Revista Académica UC Maulea*, 62(1), 106-131. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/600/6003357006/html/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2021). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. SAGE Publications Ltd. <https://sk.sagepub.com/books/the-health-psychology-reader/n6.xml>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, M., & Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: La escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/222432>
- Carhuapoma, Y. (2018). *Motivación académica y procrastinación en adolescentes de educación secundaria de la institución educativa pública José Buenaventura Sepúlveda, Cañete—2017* [Tesis de Doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4130>
- Casavilca, N., Silvestre, L., & Vidal, M. (2023). *Resiliencia y motivación académica en estudiantes de una academia de nivel secundaria de Huancavelica, 2023* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/8871>
- Citarella, A., Maldonado, J., Sánchez, A., & Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 479-488. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7868939>
- Condori, E. (2022). *Procesos cognitivos y motivación académica en la comprensión de textos en tiempos de COVID-19 en estudiantes de primaria, Huancavelica—2021* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77981>

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A., Díaz, A., & Gahona, I. (2020). Estudio de Perfiles Motivacionales Latentes Asociados con la Satisfacción y Autoeficacia Académica de Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 4(57), 137-147. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.10>
- Domínguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2020). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Flores, R., & Choquecota, K. (2020). *Autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de Pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/44651da5-2cb5-40e2-accd-3d077b7e7d5b>
- Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- García-Allen, J. (2019). *La Autoeficacia de Albert Bandura: ¿crees en ti mismo?* Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/psicologia/autoeficacia-albert-bandura>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16.^a ed.). Editorial Routledge.
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Ediciones Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=307908>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista*

- Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2), Article 2.
<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- González-Torres, M. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (2.^a ed.). Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/27741>
- Gutiérrez, J., & Quichca, M. (2024). *Autoeficacia académica y proyecto de vida en estudiantes de una Academia Prepedagógica de Ayacucho, 2023* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI].
<https://repositorio.uct.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/4809/TESIS%20DE%20LICENCIATURA%20-%20EVELIN%20y%20MIRIAM%20%28ANEXOS%29%20%283%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Laufer, D. (2021). *Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes de décimo año de una Unidad Educativa de Guayaquil, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://core.ac.uk/reader/478656485>
- Llanga, E., Silva, M., & Vistin, J. (2020). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, septiembre.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Mamani, E. (2021). *Motivación Académica y Auto eficacia General en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Privada, Juliaca 2021* [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/5339>
- Mejía, P. (2022). *Estilos parentales y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Huarochirí, Lima 2022* [Tesis de Pregrado, Universidad Autónoma de Ica].
<http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/2170/1/MEJ%c3%8dA%20PACHECO%20PEDRO%20ARMANDO.pdf>

- Ministerio de Educación. (2019). *Ayacucho: ¿Cómo vamos en educación?* Ministerio de Educación. https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=e7fdd8f7-1eb3-4ad9-84ff-37c326ae8ed8&groupId=10156
- Morgan, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1), e3534. <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>
- Olazo, B. (2020). *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): Evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2020* [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/59935>
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>
- Palomino, C. (2022). *Estrés y Autoeficacia Académica en los Estudiantes de la Universidad de Ayacucho Federico Froebel. 2019* [Tesis de Pregrado, Universidad de Ayacucho Federico Froebel]. <http://repositorio.udaff.edu.pe/handle/20.500.11936/253>
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigacion Psicologica*, 24, 37-52. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación: Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa* (1.ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. En K. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-212). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3.^a ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sotomayor, C. (2020). *Estilos educativos parentales y autoeficacia académica en estudiantes de quinto y cuarto de secundaria de una institución educativa de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4255>
- Sulca, R., & Quiroz, G. (2022). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Balance's*, 9(13), 55-59. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250>
- Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. (2021). *Código de ética de la investigación científica*. https://www.uct.edu.pe/images/transp/RES_014-2021_R_APROBAR_CODIGO_ETICA_INVESTIGACIN_VERSION_10.pdf
- Villarruel, F., & Cueva, M. (2023). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios: Psychological flexibility and academic self-efficacy in college students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.765>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yalta, R. (2022). Vínculos de la educación superior técnica con el desarrollo regional y sus estudiantes: El caso del Instituto Nor Oriental de la Selva en la Región San Martín. *Pluriversidad*, 9, 71-84. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/5426>
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Edad: _____ años.

Género: ☐ Masculino.

☐ Femenino.

Ciclo Académico: ☐ 1° Ciclo.

☐ 2° Ciclo.

☐ 3° Ciclo.

☐ 4° Ciclo.

☐ 5° Ciclo.

☐ 6° Ciclo.

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

Creada por Palenzuela (1983) y adaptada en Perú por Olaza (2020).

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase utilizando la siguiente escala de respuesta:

N	AV	MV	S
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Nº	AFIRMACIONES	N	AV	MV	S
01.	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
02.	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
03.	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
04.	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
05.	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
06.	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
07.	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.				
08.	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.				
09.	Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo del centro de estudios.				
10.	Creo que estoy preparado(a) y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.				

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

Creada por Barca et al. (2005) y adaptada en Perú por Carhuapoma (2018).

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de 24 proposiciones sobre tu motivación académica. Responde qué tan frecuentemente te sucede cada una de las situaciones relatadas marcando con una “X” una de las cinco alternativas. Recuerda que no hay respuesta correcta o incorrecta, sólo se requiere que seas sincero(a) al hacerlo:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	AV	CS	S

N°	PROPOSICIONES	N	CN	AV	CS	S
01.	Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.					
02.	Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.					
03.	Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.					
04.	Reconozco que estudio para aprobar.					
05.	Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas.					
06.	Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer.					
07.	Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.					
08.	Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.					
09.	A la hora de hacer los exámenes, tengo miedo de desaprobado.					
10.	Pienso que estudiar me ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.					
11.	Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.					
12.	Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.					
13.	Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.					
14.	Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias.					
15.	Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros(as).					
16.	Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.					
17.	Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros(as).					
18.	Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes.					
19.	Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.					
20.	Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros(as) o las de mis amigos(as).					

21.	Creo que soy un(a) buen(a) alumno(a).					
22.	Tengo buenas cualidades para estudiar.					
23.	Me considero un(a) alumno(a) del montón.					

Anexo 2: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Queridos padres de familia o apoderados, se les informa sobre un estudio titulado “Autoeficacia y motivación académicas en estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023”, conducido por las Brs. Dayana Yudith Lujan Pozo y Maoly Meissi Muchari Gómez, como parte de su título profesional en Psicología. El objetivo del estudio es determinar la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas en los estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023. La participación implica completar dos cuestionarios, lo cual implicará una inversión de 15 minutos de su tiempo aproximadamente. Se destaca que la participación es voluntaria, confidencial, anónima y sin riesgos para la integridad física o mental de las participantes.

Firma de aceptación

Anexo 3: Matriz de consistencia

Tabla 7

Matriz de consistencia.

Título	Problemas	Hipótesis	Objetivos	Variables	Dimensiones	Metodología
Autoeficacia y motivación académica en estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023.	Problema general ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas?	Hipótesis general Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación académicas.	Objetivo general Determinar la relación entre la autoeficacia y la motivación académicas.	Autoeficacia Académica.	Autoeficacia Académica.	Enfoque, tipo Cuantitativo. Básico.
	Problemas específicos ¿Cuál es el nivel de autoeficacia académica?	Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación profunda.	Objetivos específicos Identificar el nivel de autoeficacia académica.	Motivación Académica.	Motivación Profunda.	Diseño Descriptivo-correlacional. No experimental transversal.
	¿Cuál es el nivel de motivación académica?	Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación de rendimiento.	Identificar el nivel de motivación académica.		Motivación de Rendimiento.	Población 174 estudiantes.
	¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la motivación profunda?	Existe relación significativa entre la autoeficacia y la motivación superficial en los	Establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación profunda.		Motivación Superficial.	Muestra 140 estudiantes.
	¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la motivación de		Establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación de			Muestreo No probabilístico por conveniencia.
						Técnica Encuesta.
						Instrumentos

rendimiento? ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la motivación superficial?	estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023.	rendimiento. Establecer la relación entre la autoeficacia y la motivación superficial.	Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983). Escala de Motivación Académica (Barca et al., 2005).
---	---	---	---

Anexo 4: Cuadro de operacionalización de variables

Tabla 8

Operacionalización de variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala de medición
Autoeficacia Académica.	La autoeficacia académica encapsula las creencias individuales acerca de las propias competencias para realizar tareas académicas, la capacidad de superar obstáculos en el aprendizaje y la confianza en alcanzar metas educativas. Estas creencias afectan directamente la motivación, el esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir en sus estudios, la persistencia frente a dificultades y, en última instancia, su	Medida por medio de la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Palenzuela (1983).	Autoeficacia Académica.	Capacidad para enfrentar tareas académicas. Comprensión y rapidez en el aprendizaje. Confianza ante desafíos académicos. Expectativas de éxito en exámenes. Independencia de la exigencia de los profesores. Percepción de competencia académica. Capacidad para obtener un buen expediente académico. Facilidad para	1-10.	Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Palenzuela (1983).	Ordinal.

	rendimiento académico (Palenzuela, 1983).			pasar cursos y obtener buenas notas. Independencia del estudio para el éxito académico. Preparación para el éxito académico.			
Motivación Académica.	La motivación académica se define como el conjunto de creencias, valores y actitudes que un estudiante tiene hacia el aprendizaje y el rendimiento académico, las cuales impulsan su comportamiento hacia el estudio, la participación en actividades académicas y la consecución de objetivos educativos. Esta motivación se manifiesta a través de diferentes orientaciones y	Medida por medio de la Escala de Motivación Académica de Barca et al., (2005).	Motivación Profunda.	Interés intrínseco por el aprendizaje. Deseo de profundización en el conocimiento. Aplicación del conocimiento. Búsqueda de comprensión. Valoración del aprendizaje por encima de las calificaciones. Autopercepción positiva de la capacidad de aprendizaje.	2, 5, 7, 10, 12, 13, 16, 19 y 22.	Escala de Motivación Académica (EMA) de Barca et al., (2005).	Ordinal.
			Motivación de Rendimiento.	Orientación hacia las calificaciones. Recompensas externas.	3, 8 11, 14, 17, 20 y 21.		

estrategias que los estudiantes adoptan para enfrentar sus estudios y desafíos académicos, reflejando tanto sus intereses intrínsecos como sus respuestas a incentivos y presiones externas (Barca et al., 2005).		Competitividad académica. Comparación social. Autoconcepto positivo relacionado con el rendimiento.	
	Motivación Superficial.	Evitación del fracaso. Estudio orientado a la tarea. Dependencia de la dirección externa. Enfoque en el contenido específico de los exámenes. Percepción de mediocridad.	1, 4, 6, 9, 15, 18 y 23.

Anexo 5: Validación del instrumento

Tabla 9

Validez de los instrumentos.

Nº	Validadores	Profesión	Colegiatura	Diagnóstico
1.	Zintia Palomino Borda	Psicóloga	54131	Muy adecuado
2.	Frank Isaac Berrocal Aréstegui	Psicólogo	54737	Muy adecuado
3.	Nelly Carrasco Huarcaya	Psicóloga	55024	Muy adecuado

Tabla 10

Confiabilidad de los instrumentos.

Nº	Instrumentos	Ítems	n	α
1.	Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)	10	23	.719
2.	Escala de Motivación Académica (EMA)	23	23	.833



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

Yo, **Zintia Palomino Borda**, con Documento Nacional de Identidad N° **47339061**, de profesión **Psicóloga**, grado académico de **Licenciada en Psicología**, con código de colegiatura **54131**, labor que ejerzo actualmente como **Psicóloga**, en **Oficinas de Protección, Participación y Organización de Vecinos con Discapacidad – San Miguel**.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el Instrumento denominado **Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Palenzuela (1983)**, cuyo propósito es medir el nivel de autoeficacia académica, a los efectos de su aplicación a **estudiantes de instituto**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

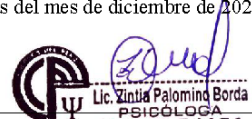
CRITERIOS EVALUADOS	VALORACIÓN POSITIVA			VALORACIÓN NEGATIVA	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems	X				
Amplitud del contenido a evaluar	X				
Congruencia con los indicadores	X				
Coherencia con las variables e indicadores	X				
Nivel de aporte parcial:	X			No aporta	
Puntaje total:	15				

Apreciación total:

MA: Muy adecuado (X) BA: Bastante adecuado () A: Adecuado () PA: Poco adecuado ()
NA: No adecuado () No aporta: ()

Ayacucho, a los 13 días del mes de diciembre de 2023.

Apellidos y nombres: Berrocal Aréstegui Frank Isaac DNI: 42531679. Firma: _____


Lic. Zintia Palomino Borda
PSICÓLOGA
C. Ps. R. 54131



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2

Yo, **Zintia Palomino Borda**, con Documento Nacional de Identidad N° **47339061**, de profesión **Psicóloga**, grado académico de **Licenciada en Psicología**, con código de colegiatura **54131**, labor que ejerzo actualmente como **Psicóloga**, en **Oficinas de Protección, Participación y Organización de Vecinos con Discapacidad – San Miguel**.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento denominado **Escala de Motivación Académica de Barca et al. (2005)**, cuyo propósito es medir el nivel de motivación académica, a los efectos de su aplicación a **estudiantes de instituto**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

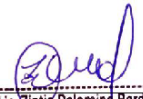
CRITERIOS EVALUADOS	VALORACIÓN POSITIVA			VALORACIÓN NEGATIVA	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems	X				
Amplitud del contenido a evaluar	X				
Congruencia con los indicadores	X				
Coherencia con las variables e indicadores	X				
Nivel de aporte parcial:	X			No aporta	
Puntaje total:	15				

Apreciación total:

MA: Muy adecuado (X) BA: Bastante adecuado () A: Adecuado () PA: Poco adecuado ()
NA: No adecuado () No aporta: ()

Ayacucho, a los 13 días del mes de diciembre de 2023.

Apellidos y nombres: Berrocal Aréstegui Frank Isaac DNI: 42531679. Firma:


 Lic. Zintia Palomino Borda
PSICÓLOGA
C. Ps. P. 54131



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

Yo, **Frank Isaac Berrocal Aréstegui**, con Documento Nacional de Identidad N° **42531679**, de profesión **Licenciado en Psicología**, grado académico de **Maestro de Docencia Universitaria**, con código de colegiatura **54737**, labor que ejerzo actualmente como **Administrador**, en **Izan Centro de Desarrollo Humano Integral S.A.**

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el Instrumento denominado **Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Palenzuela (1983)**, cuyo propósito es medir el nivel de autoeficacia académica, a los efectos de su aplicación a **estudiantes de instituto**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

CRITERIOS EVALUADOS	VALORACIÓN POSITIVA			VALORACIÓN NEGATIVA	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems	X				
Amplitud del contenido a evaluar	X				
Congruencia con los indicadores	X				
Coherencia con las variables e indicadores	X				
Nivel de aporte parcial:	X			No aporta	
Puntaje total:	15				

Apreciación total:

MA: Muy adecuado (X) BA: Bastante adecuado () A: Adecuado () PA: Poco adecuado ()
NA: No adecuado () No aporta: ()

Ayacucho, a los 15 días del mes de diciembre de 2023.

Apellidos y nombres: Berrocal Aréstegui Frank Isaac DNI: 42531679. Firma:



Frank Isaac Berrocal Aréstegui
Lic. Frank Isaac Berrocal Aréstegui
Psicólogo
C.Ps.P 54737



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2

Yo, **Frank Isaac Berrocal Aréstegui**, con Documento Nacional de Identidad N° **42531679**, de profesión **Licenciado en Psicología**, grado académico de **Maestro de Docencia Universitaria**, con código de colegiatura **54737**, labor que ejerzo actualmente como **Administrador**, en **Izan Centro de Desarrollo Humano Integral S.A.**

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento denominado **Escala de Motivación Académica de Barca et al. (2005)**, cuyo propósito es medir el nivel de motivación académica, a los efectos de su aplicación a **estudiantes de instituto**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

CRITERIOS EVALUADOS	VALORACIÓN POSITIVA			VALORACIÓN NEGATIVA	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems	X				
Amplitud del contenido a evaluar	X				
Congruencia con los indicadores	X				
Coherencia con las variables e indicadores	X				
Nivel de aporte parcial:	X			No aporta	
Puntaje total:	15				

Apreciación total:

MA: Muy adecuado (X) BA: Bastante adecuado () A: Adecuado () PA: Poco adecuado ()
NA: No adecuado () No aporta: ()

Ayacucho, a los 15 días del mes de diciembre de 2023.

Apellidos y nombres: Berrocal Aréstegui Frank Isaac DNI: 42531679. Firma:



Frank Isaac Berrocal Aréstegui
Lic. Frank Isaac Berrocal Aréstegui
Psicólogo
C.Ps.P 54737



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

Yo, Nelly Carrasco Huarcaya, con Documento Nacional de Identidad N° 70253583, de profesión Psicóloga, grado académico de Licenciada en Psicología, y código de colegiatura N° 55024, labor que ejerzo actualmente como Apoyo Psicológico, Seguimientos de casos y Soporte Socioemocional, en la Institución World Vision Perú.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el Instrumento denominado **Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Palenzuela (1983)**, cuyo propósito es medir el nivel de autoeficacia académica, a los efectos de su aplicación a **estudiantes de instituto**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

CRITERIOS EVALUADOS	VALORACIÓN POSITIVA			VALORACIÓN NEGATIVA	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems		X			
Amplitud del contenido a evaluar	X				
Congruencia con los indicadores	X				
Coherencia con las variables e indicadores	X				
Nivel de aporte parcial :		X		No aporta	
Puntaje total:	13				

Apreciación total:

MA: Muy adecuado () BA: Bastante adecuado (X) A: Adecuado () PA: Poco adecuado ()

NA: No adecuado () No aporta: ()

Ayacucho, a los 30 días del mes de diciembre de 2023.

Apellidos y nombres: Carrasco Huarcaya, Nelly

DNI: 70253583

Firma:



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2

Yo, Nelly Carrasco Huarcaya, con Documento Nacional de Identidad N° 70253583, de profesión Psicóloga, grado académico de Licenciada en Psicología, y código de colegiatura N° 55024, labor que ejerzo actualmente como Apoyo Psicológico, Seguimientos de casos y Soporte Socioemocional, en la Institución World Vision Perú.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento denominado **Escala de Motivación Académica de Barca et al. (2005)**, cuyo propósito es medir el nivel de motivación académica, a los efectos de su aplicación a **estudiantes de instituto**.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

CRITERIOS EVALUADOS	VALORACIÓN POSITIVA			VALORACIÓN NEGATIVA	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems	X				
Amplitud del contenido a evaluar	X				
Congruencia con los indicadores		X			
Coherencia con las variables e indicadores		X			
Nivel de aporte parcial:	X			No aporta	
Puntaje total:	13				

Apreciación total:

MA: Muy adecuado () BA: Bastante adecuado (X) A: Adecuado () PA: Poco adecuado ()

NA: No adecuado () No aporta: ()

Ayacucho, a los 30 días del mes de diciembre de 2023.

Apellidos y nombres: Carrasco Huarcaya, Nellly

DNI: 70253583.

Firma:

Anexo 6: Carta de presentación

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO**

"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"

Trujillo, 21 de agosto de 2023.

Solicito: Autorización para la aplicación de instrumentos de una Tesis en I.S.T.P. "Víctor Álvarez Huapaya"

Dr. Iván Liev Arenas Terrel.
Director del I.S.T.P. "Víctor Álvarez Huapaya".

De mi especial consideración:

Reciba el cordial saludo a nombre de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica Benedicto XVI, y el mío en particular.

Por medio de la presente solicito a su persona se sirva autorizar la aplicación de los siguientes instrumentos: **la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Domínguez et al. (2018) y la Subescala de Motivación Académica de Barca et al. (2005)**, de 10 y 24 ítems respectivamente, que corresponden a la Tesis titulada: **"Autoeficacia y motivación académicas en estudiantes de un instituto tecnológico de Ayacucho, 2023"**, que vienen realizando las Brs. Maoly Meissi Muchari Gómez y Dayana Yudith Luján Pozo, egresadas de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.

Sin otro particular y agradeciendo por su atención a la presente, me despido expresándole las muestras de consideración y estima.

Atentamente:



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
ASOCIADO DE AYACUCHO
I.E.S.T.P. "VÍCTOR ALVAREZ HUAPAYA"

Dr. IVÁN LIEV ARENAS TERREL
DIRECTOR GENERAL (e)



Dra. Anita Jeanette Campos Márquez
Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud



instituto de educación Superior Tecnológico Público
"VÍCTOR ALVAREZ HUAPAYA"
DIRECCIÓN GENERAL
SECRETARÍA
21 AGO 2023
Reg. N° 1342 N° Folio: 01
Hora: Firma:

C.C.: Interesada/archivo FCS/

Campus Universitario: Panamericana Norte Km. 555 - Trujillo - Perú
Teléfonos: +51(044) 607430 / +51(044) 607431 / +51(044) 607432 / +51(044) 607433
informes@uct.edu.pe www.uct.edu.pe

Anexo 7: Prueba de normalidad

Tabla 11

Prueba de normalidad

Kolmogorov-Smirnov	E	gl	p
Autoeficacia Académica	.099	140	.002
Motivación Profunda	.102	140	.001
Motivación de Rendimiento	.093	140	.005
Motivación Superficial	.063	140	.200
Motivación Académica	.072	140	.076

Anexo 8: Reporte de Turnitin

TURNITIN DAYANA Y MAOLY

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%	17%	3%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	13%
2	Submitted to Centro Universitario Cardenal Cisneros Trabajo del estudiante	2%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
4	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%