



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Licenciatura en Psicología Educativa

**Motivación de logro en estudiantes de psicología
educativa para concluir la tesis como opción de titulación**

Informe de investigación empírica
que para obtener el título de
Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta:
Sofía Arechandieta Chacón

Dra. Haydée Pedraza Medina

Ciudad de México.

Junio de 2025.



Ciudad de México, a 02 de julio de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **ARECHANDIETA CHACÓN SOFÍA** con matrícula **190920154**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA CONCLUIR LA TESIS COMO OPCIÓN DE TITULACIÓN"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. ARMANDO RUIZ BADILLO
Secretario	DRA. ROSA MARIA SORIANO RAMIREZ
Vocal	DRA. HAYDEE PEDRAZA MEDINA
Suplente 1	MTRA. NAYELI DE LEON ANAYA
Suplente 2	LIC. CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 06 de agosto de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

|1422|2025-07-02 12:46:08|092|190920154|ARECHANDIETA CHACÓN SOFÍA|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA CONCLUIR LA TESIS COMO OPCIÓN DE TITULACIÓN|DR.|ARMANDO RUIZ BADILLO|DRA.|ROSA MARIA SORIANO RAMIREZ|DRA.|HAYDEE PEDRAZA MEDINA|MTRA.|NAYELI DE LEON ANAYA|LIC.|CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ|2025-08-06|10:00|1290|D|XzFP7C8mgY||

Firma Electrónica:

CZYHISjMT73HDHu+h3sF9MY7RRquLWyr+PN2Kexl+8T+rBhsPq71yRAySWXpAS4JrBxhdeFemtAgWdq8kiURWjLnur61vSi1eY0+NuMHDOrbuPfaQPDtyBvYFMNpLaPsVHmT+y9DgvXoBUdDd4vqdTmZ+KArBvakLPdOVzJ5+hSDMjdoHJeq4zYVB84BqKRWO/T72xX4W1QYxGBkudeQR3UA2PcNkuhSqNqViqR+6NGFZRfUrpeOD8xoYZ9KuijRQgLLwww69x10Ldrj2tAgxNA5oKcxq7L9ywl62uFrQmID8C8I6tqalLdAM0edqbxg+p7af8YT+GuFpBtBZq5mMx8O2yu1m0g8K/m5jWb9QNdl9GZbik63Y9nfgdB7TWLYX+V3Mm+8f/RUor60sr1vJZn8UnPbA1h+SbK/9q5q46zCGAcNTX3mxubvRL1bSh4VSurA2GKHZGK1ibZHBtMHJkdqkDv8NC/12iULnnjWckZRBjsqhC+/GdIFk1Xjyev+mcMcZ4omfqHtwqeo8YoaccjD4w69LdDoeyDnH+5WE52L0LYZLN0CDNB6+dTD7+NjQ5fM7JyaM8ccw697LW49JL5H+G4IFvSopubOMYV+chjRvYNpMbOm1tjGX+0p754kcoPuwCIRE+f0rkLAFEZi4u7WuAM=

Fecha Sello:

2025-07-02 12:46:08



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercer y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17, 1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación.



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

Dedicatorias

A mi familia, con todo mi amor.

A mis hermanos, por su apoyo incondicional. A ti, Roberta, porque, aunque muchas veces no me siento como un ejemplo a seguir, tú siempre me haces sentir como si lo fuera. Gracias por mirarme con tanto cariño, incluso cuando yo dudaba de mí misma.

A ti, Carlos... He de agradecer tu paciencia, tu presencia y tu forma tan única de mostrarme que crees en mí. Una vez más, no hubiera podido hacer esto sin tu ayuda, sin tus palabras y sin tu forma tan firme y amorosa de estar. Estuviste siempre, todas las veces que te necesité, incluso cuando ni yo sabía cómo pedir ayuda. Vamos a decir que, en muchos momentos, tus consejos fueron el empujón que me hacía falta. Otro podría haberme dejado rendirme; tu no. Seguir adelante, eso me has enseñado, a base de palabras, ánimo y cariño, me impulsas siempre a ser más y mejor.

A mis papás, por estar siempre al pendiente, por su paciencia y por acompañarme. Gracias por llevarme a clases, por recogerme y por estar siempre ahí, sin importar qué. Gracias por aguantarme en los momentos difíciles, por respetar mis silencios y por confiar en mí.

A mis abuelos, Eduardo, Julieta, Rosaluz y Carlos, porque los amo.

A Nathalya, mi gran amiga, por ser un faro de fuerza y alegría. Por tu compañía a lo largo de estos años, por las risas, por tu apoyo incondicional, y por ayudarme en momentos clave. Estudiar, trabajar, ser mamá y seguir adelante no es fácil, pero tú lo haces con una entereza admirable. Eres un ejemplo de resiliencia, y me inspiras más de lo que imaginas.

Y también, dedico esta tesis a todos los estudiantes que comienzan con entusiasmo y motivación, y que con el tiempo descubren que eso no siempre es suficiente, que hacer una tesis es mucho más que tener ganas. A quienes, entre dudas, pausas y desvelos, logran seguir adelante. Porque terminar una tesis no es solo escribir: es resistir. Y eso, ya es motivo de orgullo.

Agradecimientos

A quienes respondieron mi encuesta, gracias por tomarse el tiempo, por su disposición y por aportar a esta investigación. Su participación fue clave para que esto se hiciera realidad.

Agradezco profundamente a la Dra. Haydée, mi asesora, por su acompañamiento constante, su paciencia infinita y su compromiso genuino. Desde el inicio, cuando no tenía idea de por dónde empezar, estuviste ahí, orientándome con claridad y estructura, mostrándome que siempre hay una manera de avanzar, incluso cuando todo parece confuso.

Gracias por escucharme, por tomarte el tiempo cada semana para guiarme, por darme la seguridad que muchas veces me faltaba. Tu apoyo no solo fue académico, sino también humano. Siempre con una palabra amable, una sonrisa o una idea que me hacía ver las cosas de otra forma.

Gracias por estar al pendiente de cada paso, por ayudarme no solo con la investigación sino también con todos los trámites, dudas y obstáculos que surgieron. Agradezco cada sesión, cada corrección y cada consejo. Has sido una inspiración y una pieza clave en este proceso. Me siento profundamente agradecida por haberte tenido como asesora en esta etapa tan importante.

Contenido

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES.....	12
MOTIVACIÓN	12
MODELOS TEÓRICOS DE LA MOTIVACIÓN	14
MOTIVACIÓN DE LOGRO	19
MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	27
JUSTIFICACIÓN	27
OBJETIVOS	28
MÉTODO	29
TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
PARTICIPANTES.....	29
ESCENARIO	30
INSTRUMENTOS.....	30
VARIABLES	32
PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	33
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS	35
CONSIDERACIONES ÉTICAS	35
RESULTADOS	37
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	37
RESULTADOS DE LA ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN	43
Motivación de interés	43
Motivación de tarea/capacidad	44
Motivación de esfuerzo.....	45
Motivación de exámenes	46
Motivación de competencia del profesor.....	46

RESULTADOS DE ESCALA DE ORIENTACIÓN AL LOGRO	48
Maestría	48
Competitividad	49
Trabajo	50
Deseabilidad social	51
CORRELACIONES.....	52
DISCUSIÓN	59
CONCLUSIONES	60
LIMITACIONES	62
LISTA DE REFERENCIAS	63
ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	68
ANEXO 2. ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN	69
ANEXO 3. ESCALA DE ORIENTACIÓN AL LOGRO.....	70

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla I. Motivos para hacer el Examen General de Conocimientos	40
Tabla II. Motivos para hacer el trabajo recepcional.	41
Tabla III. Medias de los factores de la Escala de Orientación al Logro.	51
Tabla IV. Variables con correlación de las escalas.	52
Tabla V. Variables con correlación de las escalas con simulación de 1000 casos.	52
Tabla VI. Correlaciones de Pearson entre las variables de las escalas.	53
Tabla VII. Comparación de estudiantes que piensan titularse por tesis y EGC.	55
Tabla VIII. Resultados de la Prueba de Mann-Whitney de estudiantes que piensan titularse por tesis y EGC	57

Figuras

Figura 1. Distribución por sexo.	37
Figura 2. Distribución de estudiantes por turno.	38
Figura 3. Distribución de estudiantes por grupo.	39
Figura 4. Distribución por promedio.	39
Figura 5. Distribución por tipo de titulación.	40

Resumen

La investigación analiza la motivación de logro de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y su relación con la elección de realizar un trabajo recepcional o presentar un examen para titularse. La muestra estuvo compuesta por 85 estudiantes, quienes completaron la Escala de Orientación al Logro (EOL) y la Escala Atribucional de Motivación (AMS). Los resultados muestran que la motivación está enfocada en aspectos internos, como el interés y el esfuerzo, en general, los estudiantes están motivados por superarse a sí mismos. Sin embargo, no se encontró correlación entre la decisión de las distintas modalidades de titulación y las escalas de motivación de logro. En contraste, el análisis realizado a partir de la elección de los estudiantes sí muestra diferencias significativas, de tal forma que, los estudiantes que eligen titularse por tesis muestran mayor motivación académica, compromiso y orientación profesional que quienes optan por el EGC.

Introducción

En la educación superior, la obtención del título universitario es una etapa decisiva que influye significativamente en la vida académica y profesional de los estudiantes. En la carrera de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los métodos de titulación incluyen la Tesis (Trabajo recepcional) y el Examen General de Conocimientos (EGC). Elegir entre estos métodos no solo refleja las diversas motivaciones y obstáculos que enfrentan los estudiantes, sino también las habilidades y capacidades requeridas para cada opción.

La motivación de logro se entiende como el deseo de alcanzar la excelencia, manifestándose en comportamientos orientados al éxito académico. Este concepto es clave para analizar cómo los estudiantes deciden su método de titulación. La literatura académica indica que una mayor motivación de logro está frecuentemente asociada con la perseverancia en proyectos complejos, como la realización de una tesis, en lugar de optar por un examen de conocimientos.

Según datos proporcionados por el gobierno en 2022, de 1,933 egresados, se graduaron 102 de especialización y maestría y se titularon 549 de alguna licenciatura (Gobierno de México, 2022), lo que evidencia una brecha significativa en la tasa de titulación, ya que los titulados son de diversos años de egreso. Esta situación subraya la necesidad de comprender mejor los factores que influyen en la preferencia por la tesis como método de titulación.

El objetivo principal de esta investigación fue: analizar la motivación de logro de los estudiantes de octavo semestre de LPE de la UPN y su relación con la elección entre realizar una tesis o presentar el Examen General de Conocimientos para titularse.

Los estudiantes de octavo semestre consideran que la decisión sobre la titulación puede llegar a impactar en sus futuras oportunidades profesionales frente a la premisa de que un trabajo de investigación funge como ventaja ante sus posibilidades laborales o académicas. Al investigar

sus motivaciones, es posible diseñar intervenciones adecuadas que promuevan la finalización de la tesis, contribuyendo así a mejorar las tasas de titulación.

Este estudio incluye los siguientes apartados: Referentes teórico conceptuales, donde se abordan los modelos teóricos de la motivación como la Teoría de orientación a la meta, Teoría de atribución, Teoría de expectativa-valor y Teoría de logro; una sección específica sobre la motivación de logro y cómo se manifiesta en los estudiantes; un análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados; y una discusión sobre la motivación de logro en estudiantes universitarios en relación con la conclusión de estudios y la elaboración de una tesis. Además, se presentan los objetivos del estudio, los participantes, el escenario, el procedimiento de recolección y análisis de datos, los instrumentos utilizados, las consideraciones éticas, los resultados y finalmente, las conclusiones y discusión.

Se esperaba encontrar una correlación positiva entre una mayor motivación de logro y la preferencia por la tesis sobre el examen. Al analizar los resultados de las escalas se hizo una correlación con la muestra de 70 y 85 sujetos, según los datos válidos. Posteriormente, se hizo una simulación con 1000 casos y se excluyeron los valores perdidos de usuario con las mismas variables. No se encontró correlación significativa entre la elección de modalidad de titulación y los resultados de la Escala Atribucional de Motivación y de la Escala de Orientación al logro. Mas bien, se encontró que la elección de hacer una tesis o el Examen General de Conocimientos se debe a razones diferentes a la motivación como: la percepción de que el examen es más fácil y más rápido, así como que no tienen las habilidades de escritura e investigación suficientes para hacer un trabajo escrito. En el caso de elegir la tesis es por el interés en un tema, porque se percibe como necesaria para hacer estudios de posgrado y porque consideran que en el seminario de titulación tienen avances significativos del trabajo recepcional.

Referentes teórico-conceptuales

Motivación

La Real Academia Española (2022) define la motivación como el "conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona", básicamente, se refiere a razones o “motivos” que tiene la persona para realizar una acción.

De igual forma, desde la década de los cuarenta, varios autores en psicología definen la motivación como proceso, acto o conducta, implica una serie de acciones, actividades o actos del organismo en progreso, que por su propia naturaleza les permite regular la actividad y consecuencias de esta (Gardner Murphy, 1947, Maier, 1949, Young, 1961; citados en Cofer & Appley, 1990).

En 1949 Hebb señaló que el término motivación se refiere a tres aspectos, el primero es la existencia de una secuencia de fases organizadas; la segunda es la dirección y el contenido; y, el tercero es la persistencia en una dirección dada o a su estabilidad de contenido (citado en Cofer & Appley, 1990).

Cofer y Appley (1990) retoman las ideas de otros autores en relación con el propósito de que la psicología investigue la motivación; al respecto, señalan que Hebb advierte que los psicólogos tienen la dificultad de que no pueden despertar la actividad por sí misma, sino que solo le pueden dar al individuo un patrón para dirigirla. Otra dificultad que señalan se refiere a Young quien, por su parte, señala que es importante definir el estudio de la motivación como una búsqueda de todos los determinantes de la actividad tanto humana como animal.

En 1958 Atkinson mencionó que el término motivación se refiere a “la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos. El término motivación subraya la fuerza final de la tendencia de la acción, que la persona experimenta como un «yo quiero». El

propósito particular del estado de motivación momentáneo se define por su situación" (citado en Cofer & Appley, 1990, p. 20).

La motivación es un proceso psicológico y emocional que impulsa a una persona a tomar acción, perseguir metas y satisfacer sus necesidades. Es lo que nos impulsa a realizar ciertas actividades, ya sean simples tareas cotidianas o grandes objetivos a largo plazo. La motivación no es una variable observable, como lo mencionan Batista, Gálvez e Hinojosa (2010), es un constructo hipotético, que se infiere a partir de las manifestaciones de la conducta y esa inferencia puede ser acertada o equivocada.

Utilizamos la expresión “Motivación” como el elemento que genera en el individuo, según Junco (2010) “a tomar una acción para asumir una posición con respecto a una situación nueva. Siendo decisivo en cualquier actividad que realiza el alumno y alumna, por lo que es necesario tenerlo en cuenta en el proceso de aprendizaje” (p. 1). La motivación se ve como una actividad dinámica en el organismo, de acuerdo Robert Beck (1978), el comportamiento refleja tanto la motivación como el aprendizaje, estando estrechamente vinculados. También menciona que la motivación se centra en los factores que influyen en la elección, persistencia e intensidad del comportamiento hacia un objetivo. Cuando existen varias opciones de comportamiento, se elige una y se mantiene con mayor o menor intensidad hasta alcanzar un objetivo previsto o hasta que otro objetivo se vuelva más relevante.

Joseph Nuttin (1982) señaló que la motivación es un concepto que va más allá de meros estados bioquímicos o activaciones nerviosas. Los psicólogos la comprenden como un aspecto dinámico de la relación entre un individuo y su entorno. Implica la dirección activa de la conducta hacia preferencias específicas en situaciones u objetos. Este proceso es fundamental en la planificación y actuación del sujeto, y no se limita a factores cognitivos; también implica una alta carga emocional. La motivación es un proceso psicológico que influye en la “elección, inclinación, dirección, magnitud y calidad de las acciones que persiguen objetivos determinados” (Huertas, 2001, p. 47). Esta perspectiva conjuga la importancia de la energía conductual con componentes afectivos, y como mencionó Bueno (1993) se encarga de surgir,

mantener y regular actos que generen cambios en el ambiente, siempre en consonancia con las limitaciones internas, como planes y programas.

La motivación es un proceso intrínseco que como mencionaron Peña, Macías y Morales (2014) surge en la interacción del hombre con su entorno. Se basa en la presencia de un motivo, que es una necesidad o deseo específico que activa al organismo y dirige su conducta hacia una meta. Todos los motivos son desencadenados por algún tipo de estímulo. Según Morris y Maisto (2005), cuando un estímulo induce una conducta dirigida a una meta, significa que ha motivado a la persona. Aunque el objetivo de la motivación puede ser externo al sujeto, toda motivación es interna, ya que es impulsada por las necesidades y deseos personales. El individuo se esfuerza por alcanzar estas metas motivadas por su naturaleza, en busca del logro que lo ayude a satisfacer sus necesidades y lo conduzca a desarrollarse.

Modelos teóricos de la motivación

Dentro del campo de la psicología, han surgido múltiples modelos y teorías que buscan explicar y comprender las fuerzas motivadoras que guían el comportamiento humano. Estos enfoques ofrecen un marco conceptual para analizar las razones subyacentes a nuestras acciones y elecciones, entre ellos, se incluyen cuatro modelos: (a) la teoría de orientación a la meta, (b) la teoría de atribución, (c) la teoría de expectativa-valor y (d) la teoría de logro.

a. Teoría de orientación a la meta

La teoría orientada a la meta sugiere que los estudiantes pueden participar en procesos de aprendizaje por diversas motivaciones, incluyendo un interés auténtico en la tarea y la búsqueda de un sentimiento de logro, la intención de demostrar sus habilidades a otros o simplemente para cumplir la tarea con la menor cantidad de esfuerzo requerido. En 2001, Mansfield señaló que este enfoque se centra exclusivamente en el rendimiento de los estudiantes en el aula, lo que le ha permitido examinar tanto los factores ambientales como los individuales que influyen en el desarrollo del comportamiento motivado del estudiante (citado en Rodríguez, 2013).

Dentro del aspecto motivacional, junto con factores como las atribuciones, el interés y otros, las metas académicas se han considerado como variables que se sitúan en un nivel intermedio y están más cerca del componente cognitivo. Suárez, Fernández y Anaya (2005) afirman que esto se debe a que las metas académicas conforman un conjunto integrado de estas variables motivacionales, las cuales, a su vez, influyen en las intenciones de comportamiento del individuo y, por ende, en la forma en que regula su proceso de aprendizaje hacia una dirección específica.

Fernández (2007) retomó las ideas de Meece y Anderman quienes en el 2006 señalaron que el estudiante con una orientación hacia el aprendizaje se esfuerza por adquirir conocimientos, comprender y dominar una materia. En su proceso de evaluación, se basa en criterios autorreferenciales que buscan una comprensión profunda de los contenidos. Por otro lado, la persona orientada a evitar el no aprendizaje se enfoca principalmente en evitar la falta de comprensión, aunque esta meta se ha investigado menos. Mientras tanto, el estudiante orientado al rendimiento concentra su atención en la comparación con sus compañeros y busca obtener las mejores calificaciones, superar a sus pares o buscar reconocimiento público. Finalmente, “el alumno con meta de evitación de la tarea trata de evitar la inferioridad, el fracaso, los posibles juicios negativos, los suspensos, el sentirse inferior o el parecer poco inteligente” (Meece & Anderman, 2006; citado en Fernández, 2007, p. 4).

b. Teoría de atribución

La teoría de la atribución ofrece un enfoque cognitivo para examinar de manera conceptual la conducta relacionada con el logro. López (2006) señala que “en esta situación las atribuciones causales en contextos relacionados con el logro hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito” (p. 10). Weiner (1985) expone que la perspectiva atribucional sostiene que la estabilidad de un costo, en lugar de su ubicación, es lo que determina los cambios en las expectativas. Sin embargo, si se espera que las condiciones que implican la presencia o ausencia de causas se mantienen constantes, entonces se anticipa que la experiencia pasada influya en las expectativas. En este contexto, un éxito generaría un aumento significativo en

la anticipación de éxitos futuros, mientras que un fracaso reforzaría la creencia de que habrá más fracasos en el futuro.

En el 2006, Cort, Griffith y White declararon que las personas evalúan los resultados de sus acciones anteriores y ajustan sus estrategias con el fin de aumentar las posibilidades de éxito en futuros desafíos, reduciendo así el riesgo de fracaso. De esta manera, el comportamiento actual se basa en las explicaciones causales de eventos pasados, como cuando aplican nuevos conocimientos (citado en López, 2006). Retomando las teorías de Weiner (1986) sobre la atribución, combina la idea de por qué creemos que ocurre algo y cómo nos sentimos al respecto para explicar cómo nos motivamos. Básicamente, dice que cuando las personas intentan entender por qué obtuvieron ciertos resultados, tienden a pensar que es debido a su capacidad, el esfuerzo que pusieron, la suerte, y la dificultad de la tarea. Entonces, si creemos que nuestros resultados se deben a factores dentro de nosotros que pueden cambiar con el tiempo y que podemos controlar, es más probable que nos motive a esforzarnos y tener éxito. Pero si pensamos que es por cosas externas y fuera de nuestro control, es menos probable que nos esforcemos y obtengamos buenos resultados.

c. Teoría de expectativa-valor

La expectativa, retomando las ideas de Fernández (2007), es la percepción del estudiante sobre su aptitud para llevar a cabo con éxito una actividad específica, tanto en el presente como a lo largo del tiempo. Este modelo teórico se basa en la idea de que el individuo es un agente activo y racional en la toma de decisiones, lo que permite su aplicación en situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el sujeto desempeña un papel fundamental en su propio éxito académico. Pérez, Costa y Vicente (2008) afirman que, según estos modelos, tanto la elección de comportamiento como la persistencia y el logro académico propio están relacionados con las expectativas del estudiante y el valor que este atribuye a las tareas académicas, de manera que las tres primeras se derivan del producto de las expectativas multiplicadas por el valor.

Rodríguez (2013) señaló que “alguien no elegiría hacer una tarea si de antemano supiera que no la va a completar exitosamente” a esto le llama una expectativa, mientras que el valor se

refiere a “las razones por las cuales una persona debe implicarse en la tarea ... una respuesta al por qué de este comportamiento en la búsqueda de una meta” (p. 86). Esta teoría sugiere que la motivación para realizar una acción está influenciada por los factores de expectativa y valor donde las personas están motivadas para tomar decisiones basadas en sus creencias sobre la probabilidad de éxito (expectativa) y en cuánto valoran el resultado deseado.

d. Teoría de logro

Fue David McClelland quien en 1989 definió la motivación de logro¹ como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito. En su investigación encontró que las personas con una fuerte inclinación hacia el logro se manifestaron como más inquietas al buscar activamente información para descubrir nuevas formas de mejorar en sus tareas y evitar caer en la rutina. Tienen la inclinación a cambiar de tarea con el propósito de encarar retos más estimulantes (citado en Morán y Menezes, 2016).

Según Mercado y García (2022), esta teoría se inscribe en el marco de las teorías cognitivo-sociales, que se basan en las expectativas que los estudiantes tienen sobre las actividades que deben llevar a cabo. Se identifican cuatro tipos de orientaciones de metas de rendimiento:

- a) Orientación al aprendizaje: En esta orientación, el objetivo principal es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad.
- b) Orientación al rendimiento: Aquí, el objetivo es maximizar la probabilidad de demostrar superioridad y, de esta manera, obtener reconocimiento social.
- c) Evitación del no aprendizaje: La meta de la conducta es mejorar durante el proceso de aprendizaje, sin preocuparse tanto por alcanzar el objetivo final, sino más bien por lograr un crecimiento personal.

¹ Algunos autores se refieren como motivación de logro, al logro, de logros, haciendo referencia al mismo enfoque, por lo que para facilitar la lectura y dado que se hace referencia al mismo enfoque, en el presente documento se denominará como motivación de logro, salvo que sea una cita textual.

d) Evitación de la tarea: En esta orientación, el enfoque se centra en alcanzar el resultado final sin prestar tanta atención al proceso de aprendizaje en sí.

En la misma línea de pensamiento que la perspectiva de McClelland, se encuentra el modelo de Atkinson, que se enfoca en los motivos que las personas emplean en relación con su desempeño. Ambos incluyen un enfoque específico en la motivación hacia el logro, la formulación de un modelo motivacional lineal, la inclusión del término "incentivo" en su enfoque motivacional y la sugerencia de que el éxito y el fracaso se experimentan de manera variable en cada individuo. Este modelo, según Batista, Gálvez e Hinojosa:

Ha permitido evaluar las dos tendencias y predecir conductas que pueden afectar la ejecución y el desempeño de las personas en determinada actividad. Además, se considera que es importante incluirlo dentro de los estudios sobre la motivación por los elementos significativos que este autor ha aportado al tema. Pero esto trae consigo que se plantee la teoría de la Jerarquía de necesidades de Maslow (2010, p. 380).

En 1943 Maslow señaló que las personas experimentan motivación debido a cinco categorías de necesidades: las necesidades fisiológicas, que incluyen alimentos, agua y refugio; las necesidades de seguridad, que engloban protección, orden y estabilidad; las necesidades sociales, que se relacionan con el afecto, la amistad y el sentido de pertenencia; las necesidades de autoestima, que abarcan prestigio, estatus y autovaloración; y las necesidades de autorrealización, que implican la satisfacción personal (citado por Araya-Castillo y Pedreros-Gajardo, 2013). Las necesidades siguen un patrón específico de satisfacción, comenzando primero con las necesidades básicas, como las fisiológicas y de seguridad, antes de abordar las necesidades secundarias, como las sociales, la autoestima y la autorrealización. Esto se debe a que las personas tienden a centrarse en la satisfacción de sus necesidades fundamentales antes de avanzar hacia la búsqueda de necesidades más complejas, una vez que ciertas necesidades son satisfechas, dejan de actuar como impulsores motivacionales, es decir, para motivar es necesario permitir satisfacer las necesidades que aún no han sido atendidas.

Tal como mencionan Torres y Ruiz (2012), “la motivación al logro se genera principalmente por intereses personales, la confianza en las capacidades propias, sin esperar nada a cambio, más que la satisfacción de haber conseguido algo por sí mismo” (p. 51).

En conclusión, de la revisión de los cuatro modelos, el de la motivación de logro tiene gran relevancia en el contexto académico. Dado que los estudiantes a menudo enfrentan desafíos considerables en proyectos académicos, como elaborar una tesis, la motivación hacia el logro se convierte en un factor crucial para el éxito. Esta teoría tiene una base teórica sólida respaldada por décadas de investigación y proporciona un enfoque conceptual para comprender cómo las personas se auto refuerzan para alcanzar metas desafiantes, lo que resulta particularmente útil para analizar la motivación detrás de la realización de una tesis. Además, existen herramientas de medición validadas, como la "Escala de Motivación de Logro", que facilitan la recopilación de datos empíricos.

Motivación de logro

El concepto de motivación de logro se originó a raíz de una investigación que comenzó en 1974 bajo la dirección de David McClelland, con el propósito de encontrar un enfoque que pudiera explicar el origen y desarrollo de la motivación en los seres humanos.

Ya que mientras estuvo trabajando como sustituto de un psicólogo social, según Perilla (1998) McClelland se dio cuenta de que intentar comprender las motivaciones humanas mediante experimentos con ratas en entornos de laboratorio artificiales, al estilo de Hull, era inadecuado. Esta experiencia lo llevó a alejarse del conductismo y a desarrollar una nueva perspectiva en el estudio de la motivación.

El conductismo y la motivación hacia el logro están relacionados en el sentido de que el conductismo se enfoca en comprender el comportamiento humano, mientras que la motivación hacia el logro se refiere a la dirección y la persistencia de ese comportamiento en busca de metas de logro.

Autores como Garrido, quien en 1986 define a la motivación de logro como “la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros” (citado en Manassero y Vázquez, 1998, p. 334). La conducta orientada hacia el logro se distingue por su dirección, que incluye la elección de metas y la persistencia en su búsqueda, y se presta especial atención a las diferencias individuales, como la necesidad de logro, la ansiedad relacionada con el éxito o el fracaso, el locus de control, entre otros.

De igual manera, como lo mencionan Manassero y Vázquez (1998), los incentivos personales también influyen en la interpretación subjetiva del éxito y el fracaso en una situación, y estos incentivos pueden ser metas relacionadas con tareas, metas personales como la competencia y el poder, metas sociales de afiliación y preocupación social, así como recompensas extrínsecas como el reconocimiento y los incentivos materiales. Las alternativas percibidas hacen referencia a las posibilidades de acción disponibles y adecuadas en una situación, considerando las normas socioculturales.

El enfoque cognitivo-social de la motivación de logro destaca la importancia de la interpretación personal en la motivación. Según este modelo, las creencias implícitas de habilidad que una persona posee influyen en las metas de logro que persigue, lo que a su vez da lugar a patrones motivacionales distintos.

Ausubel y otros (2000), consideran que la necesidad de logro académico y profesional está orientada hacia el conocimiento y aprovechamiento escolar para el alcance de metas académicas y profesionales, lo que refleja el sentido de autoestima que lo impulsa y, el cual tiene componentes culturales y sociales que propician las aspiraciones de superación (citado en Colmenares & Delgado, 2008a, p. 606).

Según Colmenares y Delgado (2008b), en el ámbito de la educación superior, la falta de motivación hacia el logro se refleja en el desempeño académico de los estudiantes a través de signos como la deserción, la repetición de cursos, la acumulación de créditos pendientes y una disminución en el número de graduados.

Motivación de logro en estudiantes universitarios

Varios estudios han indicado que personas con una fuerte motivación por alcanzar objetivos exhiben una serie de rasgos que contribuyen a un mejor desempeño académico. En 1996, Barbera y Molero destacaron los siguientes aspectos:

- Establecen metas alcanzables a largo plazo.
- Ven sus metas como herramientas para su éxito futuro.
- Demuestran persistencia e innovación.
- Buscan retroalimentación sobre su rendimiento.
- Evalúan sus resultados de forma optimista.
- Asumen responsabilidad por sus acciones.
- Muestran un alto grado de compromiso ante tareas que exigen estándares de excelencia (citado por Thornberry, 2003).

Becerra-González y Reidl (2015) llevaron a cabo un estudio centrado en la motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. Sus objetivos incluyeron determinar diferencias en estas variables según características sociodemográficas, predecir el rendimiento académico y explorar las causas atribuidas al desempeño estudiantil. Aunque ninguna variable sociodemográfica explicó completamente el rendimiento, se encontró una relación significativa entre el rendimiento escolar y tres variables cognitivo-motivacionales: estilo atribucional académico, motivación hacia el logro escolar y autoeficacia académica. Los estudiantes tendieron a atribuir su éxito a factores internos.

En resumen, Becerra-González y Reidl (2015) destacan la importancia de investigar las variables que influyen en el rendimiento académico y sugiere el desarrollo de modelos integradores que consideren tanto aspectos académicos como motivacionales.

Otro estudio que contribuye al entendimiento de cómo las motivaciones influyen en el rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes, aunque con enfoque metodológicos diferente es el de Álvarez (2012) este estudio validó una escala basada en el modelo motivacional de McClelland para medir motivaciones como logro, poder, afiliación y

reconocimiento en adolescentes de Bucaramanga, Colombia. Se encontraron correlaciones positivas significativas entre estas motivaciones y variables como la edad y el nivel educativo. La escala mostró consistencia interna satisfactoria y no se hallaron diferencias significativas por sexo. Concluyó que la escala validada es útil para evaluar motivaciones psicosociales en adolescentes, siendo un recurso valioso para investigaciones futuras en este campo.

Por otro lado, Vicuña, Hernández y Ríos (2004) analizaron la motivación de logro y el autoconcepto en estudiantes, concluyendo que el autoconcepto y las motivaciones (afiliación, poder y logro) son factores independientes. Observaron que diferentes aspectos de la motivación están estrechamente relacionados entre sí, sugiriendo que forman parte de un conjunto integrado. El género y el área académica influyen de manera significativa en la motivación por afiliación, poder y logro, mostrando que estos factores son sensibles a las características individuales y contextuales de los estudiantes. En este estudio se empleó la escala M-L de 1996 para llevar a cabo esta evaluación, esta escala consta de 18 situaciones con tres preguntas asociadas a cada una, sumando un total de 54 ítems. Su validez se basa en la estructura del constructo, demostrando correlaciones importantes entre todos los elementos motivacionales que analiza.

Aguilar, Mudarra, Perelló y Rojas utilizaron la escala de motivación de logro (ML-1) y la escala de motivación de logro (ML-2), para su estudio en el 2013 sobre la correlación que existe entre la ansiedad y la motivación donde se llegó a la conclusión de que esta afirmación era válida y se sugirieron diversas estrategias para la implementación de intervenciones psicológicas tempranas en el entorno educativo universitario.

Aréchiga, Arellano y Tapia (2011) utilizaron la Escala de Orientación al Logro de 2009 de Valdés, Ramírez y Martín en un estudio descriptivo, presentado en un Congreso Nacional de Investigación Educativa, fuera aplicado en estudiantes universitarios de Guaymas, Sonora en el que los resultados resaltan niveles elevados de motivación positiva, principalmente vinculada a motivaciones internas más que a factores externos, como la competencia social. Se identifican valores bajos en aspectos relacionados con la motivación derivada de la comparación con otros y el deseo de destacar socialmente.

De igual manera Torres y Ruiz utilizaron la misma escala en el 2012, para comprobar si estudiantes de educación media superior del Estado de México, identificados como resilientes, presentan mayor motivación de logro y locus de control interno que estudiantes no resilientes. En el estudio eran un total de 464 de los cuales 68 se identificaron como resilientes, los mismos que cuentan con promedios más altos en motivación de logro y el locus de control interno.

Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) adaptaron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) para validar su uso en entornos educativos universitarios que emplean estrategias de aprendizaje colaborativo y evaluar la motivación en estudiantes de ingeniería en Perú, incorporando la dimensión de Motivación de Interacción en un contexto de aprendizaje colaborativo con Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Utilizaron Análisis Factorial Exploratorio para identificar seis dimensiones en la nueva escala y encontraron una alta confiabilidad ($\alpha = 0.9026$), sugiriendo líneas de investigación futuras.

Por otro lado, Durán-Aponte y Pujol (2013) examinaron las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) en estudiantes universitarios venezolanos, enfocándose en identificar las atribuciones causales sobre el rendimiento general. La escala se basa en la Teoría Atribucional de Weiner (1985) y demostró ser válida y confiable para evaluar atribuciones en el rendimiento académico. Los resultados mostraron relaciones significativas entre las dimensiones de la escala, destacando patrones atribucionales adaptativos y desadaptativos, y discutiendo implicaciones para la práctica pedagógica.

Ambos estudios validaron diferentes versiones de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en contextos educativos universitarios, aunque con adaptaciones específicas para sus respectivos objetivos de investigación.

La nueva versión del Monolini, con 23 reactivos, cuenta con cinco negativos (5, 8, 19, 21 y 23) y cinco dimensiones: trabajo y compromiso, 6 reactivos (5, 8, 11, 19, 20 y 21); maestría, 6 reactivos (1, 2, 3, 14, 15 y 18); competencia, 4 reactivos (4, 6, 7 y 17); esperanza de éxito, 4 reactivos (9, 13 y 23), y miedo al fracaso, 3 reactivos (10, 12, 16 y 22).

Las opciones de respuesta que van de nunca a siempre se puntúan de 1 a 4, respectivamente, excepto los reactivos negativos que se puntúan al revés. La máxima calificación posible es de 92 y la mínima de 23. Esta escala, aunque inicialmente fue diseñada para ser utilizada con niños mexicanos, Vergara-Lope y Reynoso en su estudio del 2023, “Adaptación y validación de una escala de motivación de logro a una muestra de jóvenes universitarios”, evidencian que puede ser efectivamente aplicado a estudiantes universitarios mexicanos. Con un número reducido de reactivos, logra abordar las dimensiones de la motivación de logro.

La *Escala de Motivación de Logro* (AMS por sus siglas en inglés) es una herramienta de medición creada por John Atkinson y David McClelland en la década de 1950, diseñada para evaluar la motivación de las personas en lo que respecta a alcanzar metas y sobresalir en sus esfuerzos. Esta escala consta de 22 ítems, que se califican en una escala de 1 a 9 puntos.

Basada en la teoría de la motivación hacia el logro, la AMS se enfoca en la creencia de que las personas pueden diferir en su impulso para lograr metas y tener éxito. Las preguntas de la escala exploran aspectos relacionados con la motivación hacia el logro, como el deseo de superar desafíos, el establecimiento de metas, la competitividad y el interés en el éxito personal.

La AMS evalúa varios aspectos de la motivación hacia el logro, incluyendo la confianza en la capacidad de alcanzar metas, el deseo de competir y superar a otros, el nivel de esfuerzo y persistencia en la búsqueda de metas, y el grado en que una persona se motiva internamente para tener éxito y superar desafíos, en lugar de depender de la aprobación externa.

La *Escala de Orientación al Logro* (EOL), creada por Valdés, Ramírez y Martín (2009), se diseñó para medir la motivación de logro académico. Esta escala se basa en un instrumento desarrollado por Díaz, Andrade y La Rosa (1989) y luego modificado por Reyes (1998, citado por Urzaiz, 2005). El propósito de esta escala es evaluar la motivación de logro académico de los estudiantes.

Este instrumento utiliza una escala de Likert de 5 puntos, con opciones de respuesta que varían desde "Siempre" (4) hasta "Nunca" (0). La versión desarrollada por Reyes Lagunes (citado por Urzaiz, 2005) ha sido validada en estudios previos, cumpliendo con los criterios de confiabilidad y validez de contenido. La confiabilidad total de la escala, compuesta por 42 reactivos, tiene un alfa de Cronbach de 0.82. Los reactivos se organizan en cuatro factores:

Maestría: factor que mide la preferencia de los individuos por enfrentarse a tareas desafiantes y buscar la perfección. Consta de 9 reactivos y presenta una confiabilidad alfa de Cronbach de 0.79.

Competitividad: Evalúa el deseo de sobresalir y ser el mejor en situaciones interpersonales. Este factor incluye 12 reactivos y tiene una confiabilidad de 0.85.

Trabajo: Refleja una actitud positiva hacia el trabajo, integrando 13 reactivos, con una confiabilidad de 0.87.

Deseabilidad Social: Este factor mide el nivel de aceptación social y está compuesto por 8 reactivos, con una confiabilidad de 0.56.

La *Escala Atribucional de Motivación de Logro* (EAML-M) desarrollada por Manassero y Vásquez (1998), consiste en 22 reactivos de diferencial semántico distribuidos en las siguientes dimensiones: motivación de interés (4 reactivos), motivación de tarea/capacidad (5 reactivos), motivación de esfuerzo (4 reactivos), motivación de exámenes (4 reactivos) y motivación de competencia del profesor (2 reactivos). Los participantes evalúan cada ítem utilizando una escala Likert de 1 a 6 puntos.

Los ítems están diseñados con puntuaciones contrabalanceadas para asegurar la objetividad y evitar sesgos en las respuestas. Los puntajes más altos en cada ítem reflejan una mayor motivación hacia el logro académico en la dimensión evaluada. El puntaje total en cada una de estas dimensiones proporciona una medida del nivel de motivación de logro específico para cada caso, mientras que la suma total de los puntajes ofrece una visión global de la motivación de logro en el contexto del aprendizaje de la asignatura.

Con esta escala, es posible evaluar de manera integral y detallada la intensidad y los diferentes aspectos de la motivación de logro entre los estudiantes, proporcionando *insights* valiosos para comprender sus actitudes y comportamientos académicos.

En relación con la motivación de logro en estudiantes universitarios, la conclusión de estudios y la elección de elaborar una tesis, se encontraron dos investigaciones, la de Ruiz-Dodobara (2005) y el de Arias (2019).

Ruiz-Dodobara (2005) llevó a cabo un estudio enfocado en abordar las dificultades asociadas con la elaboración de tesis para la obtención del título de licenciatura. En su investigación, exploró tres variables clave: la motivación de logro académico, la autoeficacia en la realización de una tesis, y la disposición para la realización de una tesis. Para ello, examinó una muestra de estudiantes de ambos sexos provenientes de tres universidades privadas en Lima. El estudio analizó las interrelaciones entre estas variables y la intensidad de dichas relaciones. Utilizó una escala diseñada para medir la tendencia constante a buscar el éxito en contextos académicos universitarios. Los resultados revelaron la ausencia de una correlación positiva entre la motivación de logro académico y la autoeficacia en la realización de una tesis. Sin embargo, se identificó una relación positiva entre la motivación de logro académico y la disposición para la realización de una tesis.

A diferencia de la tesis de Arias (2019), donde se investigó la relación entre la Motivación de Logro Académico, la Autoeficacia, y la Disposición para la Realización de una Tesis en estudiantes del décimo semestre de diversas especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, Perú. Para evaluar estas variables, se empleó un cuestionario estructurado. Los hallazgos indicaron una relación estadísticamente significativa entre la Motivación de Logro Académico y la Autoeficacia en la realización de una tesis. Además, se evidenció que, al igual que con la autoeficacia, una mejora en la motivación se correlaciona directamente con una mejor disposición de los estudiantes para la realización de la tesis, lo que subraya la importancia de la motivación en este proceso.

Planteamiento del problema

Justificación

El séptimo y octavo semestres representa una etapa crucial para los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, ya que deben tomar decisiones determinantes sobre su proceso de titulación. Comprender su motivación de logro en este punto permite identificar factores que influyen directamente en su elección entre las opciones académicas de EGC y Trabajo recepcional.

Analizar la relación entre la motivación de logro y la elección del tipo de titulación puede aportar datos útiles para orientar a futuros estudiantes, ayudándoles a tomar decisiones alineadas con sus metas personales y profesionales.

Los hallazgos del estudio pueden ser valiosos para fortalecer los modelos de asesoría académica, especialmente en lo que respecta a la orientación y acompañamiento en el proceso de titulación.

Este estudio contribuye al campo de la psicología educativa al aplicar conceptos de motivación al contexto de elección académica, proporcionando evidencia empírica sobre cómo se manifiestan los constructos evaluados en entornos un universitario concreto, como es el caso de la LPE en la UPN Ajusco.

Los resultados pueden ser utilizados por la universidad para diseñar estrategias de apoyo académico que consideren los perfiles motivacionales de los estudiantes, mejorando sus tasas de titulación y satisfacción.

Existe poca investigación que relacione directamente la motivación de logro con la elección del tipo de titulación en instituciones de educación superior. Esto hace que el estudio tenga un valor agregado al llenar un vacío en la literatura académica.

La decisión entre tesis y examen no solo refleja una preferencia metodológica, sino también expectativas profesionales y metas personales. Estudiar estas elecciones puede revelar tendencias importantes sobre la orientación profesional de los futuros egresados de la licenciatura en psicología educativa.

En la UPN, donde los índices de egreso sin titulación aún son elevados, resulta fundamental comprender qué factores influyen en dicha elección. Comprender mejor este proceso y contribuir al diseño de estrategias de orientación académica eficaces puede ser de utilidad tanto para los propios estudiantes como para docentes y autoridades escolares interesados en fomentar trayectorias académicas más claras, motivadas y exitosas.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar la motivación de logro de los estudiantes de octavo semestre de LPE de la UPN y su relación con la elección entre realizar una tesis o presentar el Examen General de Conocimientos para titularse.

Objetivos específicos:

- Identificar la motivación de los estudiantes en lo que respecta a alcanzar metas y sobresalir en sus esfuerzos.
- Identificar la motivación de logro académico de estudiantes.
- Determinar la relación que existe entre la motivación de los estudiantes en lo que respecta a alcanzar metas y sobresalir en sus esfuerzos y la motivación de logro académico de estudiantes.
- Determinar la relación entre los resultados de motivación de logro académico y su elección de titulación.

Método

Tipo de estudio y diseño de la investigación

Este es un estudio cuantitativo porque como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014), se utilizó una “recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7). Esto al preguntar sobre su decisión sobre cómo titularse, promedio, y las preguntas de la escala.

Descriptivo ya que incluye la descripción de procesos, relaciones, situaciones y personas. Ofreciendo un panorama general de la población como su edad, género, grupo, modalidad y motivos de titulación.

Es también transversal ya que se plantea la relación entre diversas variables de estudio en un solo momento, sin necesidad de dar seguimiento, en este caso, os estudiantes de octavo semestre.

Por último, es correlacional, la correlación cuantifica el grado de relación entre dos variables, busca identificar una relación y a qué dirección o grado ocurre. En este trabajo se buscó identificar alguna relación entre la motivación de logro y la elección de la modalidad de tesis.

Participantes

La población de estudiantes que cursaron octavo en el semestre 2023-1 fue de 350 inscritos.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, accidental, por conveniencia, intencional por criterios y de autoselección voluntaria.

Los criterios de inclusión en el estudio fueron:

- Ser estudiante de la Licenciatura en Psicología Educativa en la UPN Unidad Ajusco.
- Ser estudiante con regularidad académica.
- Estar matriculado en el octavo semestre de la licenciatura en cualquier turno.
- De carácter voluntario, es decir, que el estudiante decida si participa o no, tras una invitación abierta.

Los criterios de exclusión:

- Estudiantes de otras licenciaturas de la UPN Ajusco.
- Estudiantes que no estén cursando el 8° semestre o que no sean regulares.

El tamaño de la muestra fue de 85 participantes con respuestas válidas para la Escala Atribucional de Motivación de Logro y 70 participantes con respuestas válidas para la Escala de Orientación al Logro, de ellas 76 de mujeres y 9 de varones; 58 estudiantes del turno matutino y 27 del turno vespertino.

Escenario

Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

Instrumentos

Escala Atribucional de Motivación de Logro

La Escala Atribucional de Motivación de Logro (AMS por sus siglas en inglés) es una herramienta de medición creada por John Atkinson y David McClelland en la década de 1950, diseñada para evaluar la motivación de las personas en lo que respecta a alcanzar metas y sobresalir en sus esfuerzos. Esta escala consta de 22 ítems, que se califican en una escala de 1 a 9 puntos.

Basada en la teoría de la motivación hacia el logro, la AMS se enfoca en la creencia de que las personas pueden diferir en su impulso para lograr metas y tener éxito. Las preguntas de la

escala exploran aspectos relacionados con la motivación hacia el logro, como el deseo de superar desafíos, el establecimiento de metas, la competitividad y el interés en el éxito personal.

La AMS evalúa varios aspectos de la motivación hacia el logro, incluyendo la confianza en la capacidad de alcanzar metas, el deseo de competir y superar a otros, el nivel de esfuerzo y persistencia en la búsqueda de metas, y el grado en que una persona se motiva internamente para tener éxito y superar desafíos, en lugar de depender de la aprobación externa (Manassero & Vázquez, 1998).

Motivación de interés (5 reactivos)

Motivación de tarea/capacidad (5 reactivos)

Motivación de esfuerzo (4 reactivos)

Motivación de exámenes (4 reactivos)

Motivación de competencia del profesor (2 reactivos)

Escala de Orientación al Logro

La Escala de Orientación al Logro (EOL), creada por Valdés, Ramírez y Martín (2009), se diseñó para medir la motivación de logro académico. Esta escala se basa en un instrumento desarrollado por Díaz, Andrade y La Rosa (1989) y luego modificado por Reyes (1998, citado por Urzaiz, 2005). El propósito de esta escala es evaluar la motivación de logro académico de los estudiantes.

Este instrumento utiliza una escala de Likert de 5 puntos, con opciones de respuesta que varían desde "Siempre" (4) hasta "Nunca" (0). La versión desarrollada por Reyes Lagunes (citado por Urzaiz, 2005) ha sido validada en estudios previos, cumpliendo con los criterios de confiabilidad y validez de contenido. La confiabilidad total de la escala, compuesta por 42 reactivos, tiene un alfa de Cronbach de 0.82. Los reactivos se organizan en cuatro factores:

Maestría (9 reactivos)

Competitividad (12 reactivos)

Trabajo (13 reactivos)

Deseabilidad Social (8 reactivos)

Variables

A continuación, se presentan las definiciones conceptuales de las variables de las escalas:

Motivación de Logro (AMS)

Evalúa la motivación de las personas en lo que respecta a alcanzar metas y sobresalir en sus esfuerzos.

- Motivación de interés. Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura de Seminario de tesis.
- Motivación de tarea/capacidad. Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella.
- Motivación de esfuerzo. Valoración del estudiante acerca de su propio esfuerzo por tener un buen desempeño en la asignatura de Seminario de tesis.
- Motivación de exámenes. Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura de Seminario de tesis.
- Motivación de competencia del profesor

La Escala de Orientación al Logro (EOL)

Evalúa la motivación al logro académico de los estudiantes.

- Maestría. Preferencia de los individuos por enfrentarse a tareas desafiantes y buscar la perfección.
- Competitividad. deseo de sobresalir y ser el mejor en situaciones interpersonales
- Trabajo. tendencia generalizada hacia una actitud comprometida y responsable en las actividades académicas
- Deseabilidad Social. el nivel de aceptación social
- Elección de modalidad de titulación

Elección de modalidad de titulación

Una modalidad de titulación es la vía o forma establecida por una institución educativa para que un estudiante obtenga su título profesional al concluir sus estudios de licenciatura.

Trabajo recepcional

- Evaluación escrita que muestra el nivel de dominio de los contenidos curriculares propios de la licenciatura que cursó.

Examen General de Conocimientos (EGC)

- Producto escrito redactado por el asesorado o egresado que, luego de cubrir los requisitos establecidos por el reglamento, le permite optar por el título de licenciatura en la universidad.

Procedimiento de recolección de datos

1. Diseño del Instrumento de Recolección:

- Se creó un formulario en *Google Forms* que incluye el objetivo de la investigación y las siguientes secciones:

- Datos demográficos: sexo, grupo, promedio.
- Preguntas sobre los planes de titulación y sus motivos.
- Escala de Motivación al Logro, compuesta por 23 ítems.
- Escala Atribucional de Motivación de logro.

2. Generación de Código QR:

- Se generó un código QR para facilitar la distribución del formulario y su acceso por parte de los participantes.

3. Primera Etapa de Recolección:

- Durante las primeras semanas, visité varios salones de clase antes del inicio de las clases para solicitar apoyo a los alumnos presentes, aunque la asistencia fue baja en este período.
- Solicité a los presentes que compartieran el enlace del formulario con sus compañeros de grupo.

4. Segunda Etapa de Recolección:

- Una vez iniciadas las clases, intenté pasar a los salones cuando los profesores estaban presentes. Sin embargo, algunos profesores no permitieron la aplicación del cuestionario en ese momento, permitiendo únicamente compartir el enlace con los alumnos.
- Hubo profesores que no permitieron ni siquiera el acceso al salón.

5. Correo Electrónico a Profesores:

- Envié correos electrónicos a todos los profesores de la materia del seminario de titulación, solicitando su apoyo para compartir el enlace o permitirme un espacio en sus clases para aplicar el cuestionario.
- De los profesores contactados, seis respondieron: cuatro compartieron el enlace y dos agendaron un día específico para la aplicación del cuestionario.
- Contacté a otros profesores que impartían clases en el octavo semestre. Logré agendar con dos de ellos, pero la escuela entró en paro, impidiendo la aplicación del cuestionario.
- En total fueron 32 profesores

6. Correo Electrónico a Alumnos:

- Envié correos electrónicos directamente a más de 85 alumnos, pero no recibí ninguna respuesta.

7. Último Intento en el Coloquio:

- Asistí al coloquio de la escuela, esperando encontrar una mayor disposición por parte de los alumnos. Me situé fuera de los auditorios e ingresé a algunas ponencias.
- A pesar de obtener más de 20 escaneos del código QR, solo 5 alumnos completaron el formulario.

Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de datos se realizó un análisis estadístico descriptivo

Consideraciones éticas

Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.

Competencia y honestidad del psicólogo

Art. 1. El trabajo corresponde a la educación y está sustentada en investigación validada y confiable.

Art. 5. No se hace ninguna declaración pública que sea falsa o engañosa.

Art. 7. Se asegura que las declaraciones están basadas en la literatura y práctica psicológica apropiada y sean consistentes con el Código Ético del Psicólogo.

Calidad de la valoración y/o evaluación psicológica

Art. 15. El instrumento aplicado es apropiado para la investigación y utilidad.

Art. 16. Se utilizan procedimientos científicos y conocimiento profesional actualizado.

Art. 17. Se cerciora de que la aplicación e interpretaciones están basadas en datos sólidos, confiables y validados.

Art. 21. No se toman en cuenta investigaciones de personas no calificadas.

Art. 23. Se toma en cuenta las limitaciones para realizar las valoraciones por medio de internet.

Art. 25. Se toma responsabilidad por la aplicación, interpretación e instrumentos utilizados.

Art. 27. Se mantiene la integridad, seguridad, respuestas y resultados de las pruebas.

Comunicación de los resultados

Art. 51. Se explican los resultados utilizando un lenguaje entendible.

Art. 52. No se hace mal uso de los resultados ni se comparte con quienes no estén calificados para usar tal información.

Art. 53. Se documenta apropiadamente el trabajo.

Art. 55. No se inventan ni falsifican datos o resultados.

Art. 56. Se atribuye crédito de autoría, no se presentan datos de otros como propios.

Art. 60. No se sacan conclusiones que no sean objetivas y se vean claramente en los resultados.

Confidencialidad de los resultados

Art. 61. Se mantienen y eliminan los registros con apego a la ley donde se cumpla el Código Ético.

Art. 67. No se menciona información confidencial.

Art. 68. Al presentar, se disfraza la información confidencial para evitar identificar a los sujetos.

Art. 69. Se planea la protección de registros de la información confidencial.

Resultados

Datos sociodemográficos

La muestra final consistió en 85 respuestas válidas para la Escala Atribucional de Motivación de logro y 70 para la Escala de Orientación al logro. En la Figura 1 se muestra la distribución de respuestas por sexo: el 89.4% corresponde a mujeres (76 respuestas), el 10.6% a varones (9 respuestas) y no hubo respuestas de personas no binarias (0%).

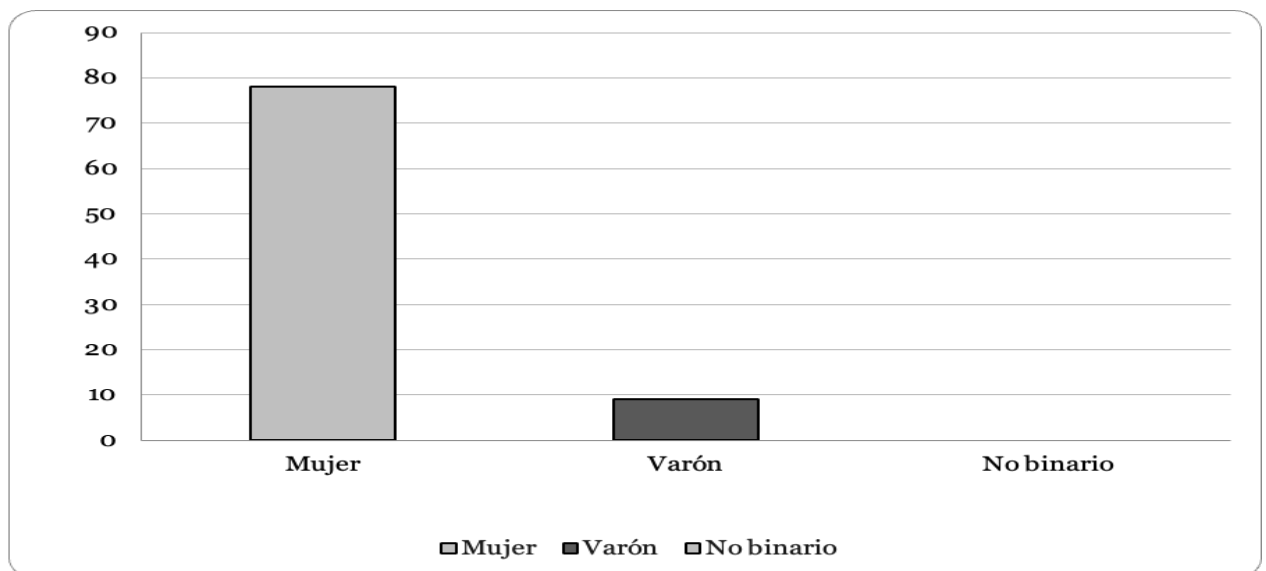


Figura 1. Distribución por sexo.

En cuanto a la variable "sexo", se identificó que el 89.4% (n=76) de los participantes eran mujeres, mientras que el 10.6% (n=9) eran varones. Esta diferencia en la proporción refleja una mayor representación de mujeres en la muestra, lo cual puede estar relacionado con que, según la página del gobierno de México, en los datos del 2022, la Universidad Pedagógica Nacional tuvo 8,976 matriculados, de los cuales 18.3% fueron hombres y 81.7% fueron mujeres.

La distribución acumulada muestra que, al incluir ambos grupos, se alcanza el 100% de la muestra, asegurando que todos los participantes fueron considerados para el análisis.

En la Figura 2, se muestra la distribución de estudiantes por turno, con un total de 85 estudiantes en ambos turnos, el 68% (58 estudiantes) en el turno matutino y 32% (27 estudiantes) en el turno vespertino.

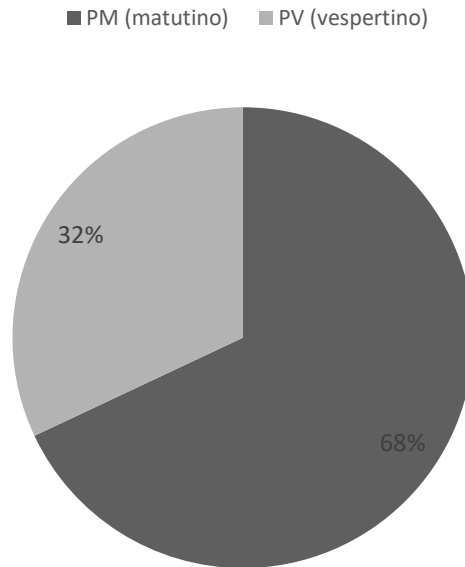


Figura 2. Distribución de estudiantes por turno.

La Figura 3 muestra la distribución por grupo. La etiqueta PM son grupos de psicología del turno matutino y PV del turno vespertino. El grupo 8PV1 (vespertino) es el que tiene más respuestas (23), mientras que los grupos 8PV3, 8PV4, 8PV5 y 8PV7 (grupos vespertinos) solo tienen una respuesta cada uno. Además, los grupos 8PM4, 8PV2, 8PV6 no tuvieron ninguna respuesta.

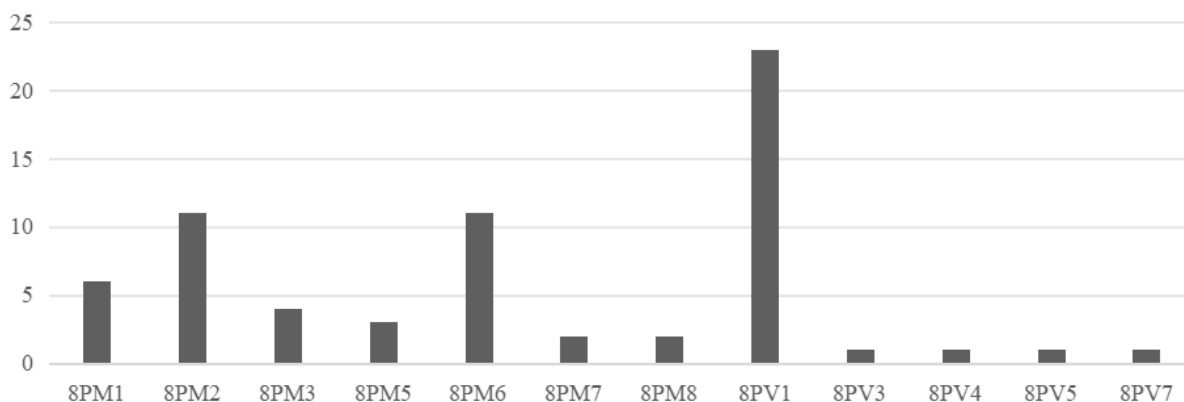


Figura 3. Distribución de estudiantes por grupo.

En la figura 4, se muestra la distribución por promedio, como se puede observar la mayoría tiene un promedio superior al 8.0, aspecto que se explica porque los estudiantes necesitan aprobar las materias que tienen reprobadas de semestres previos para poder inscribirse al séptimo y octavo semestre.

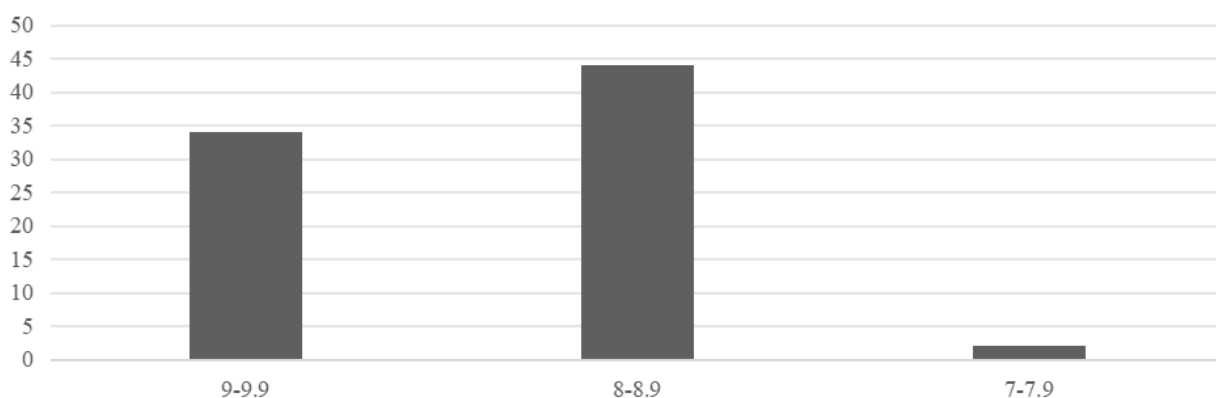


Figura 4. Distribución por promedio.

En términos de la modalidad de titulación, los datos se distribuyeron de la siguiente manera:

- Trabajo Recepcional: 76 estudiantes (89%)
- Examen de Conocimientos: 9 estudiantes (11%)

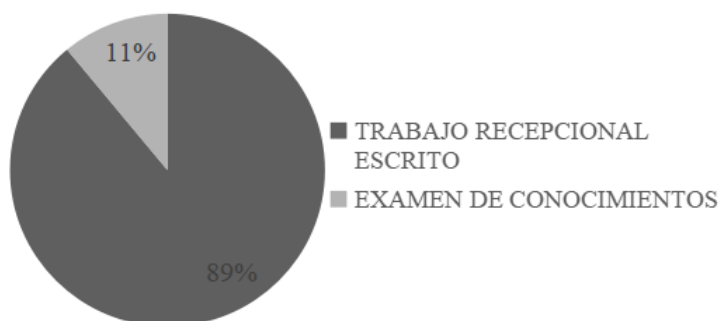


Figura 5. Distribución por tipo de titulación.

En la tabla 1, se muestran los motivos de los 9 estudiantes que respondieron que prefieren hacer el Examen General de Conocimientos (EGC) para dicha elección.

Tabla I. Motivos para hacer el Examen General de Conocimientos

Motivo	Frecuencia
Porque es más rápido que la tesis	5
Porque tiene habilidades de memorización	2
Porque no tiene habilidades para escribir	1
Porque no ha tenido una asesoría adecuada	1

Como se aprecia en la tabla I, más de la mitad de los estudiantes que optaron por el EGC lo hicieron porque perciben que es una opción más rápida que realizar una tesis. Entre sus motivaciones destacan razones como la edad, como un estudiante que señaló tener 29 años y no poder esperar más para titularse, o la falta de tiempo debido al trabajo o responsabilidades familiares, como ser madre. Otro ejemplo es el de un estudiante que, a pesar de haber logrado construir un proyecto de tesis muy completo gracias a las herramientas conseguidas en su clase de seminario, optaría por hacer el examen general de conocimientos debido a la rapidez que este le ofrece.

Por otro lado, algunos estudiantes eligieron el examen por considerarlo menos demandante que un trabajo escrito extenso. Prefieren estudiar y preparar un examen en lugar de enfrentarse al desafío de redactar una tesis. Por ejemplo, algunos mencionaron que les resulta más fácil

estudiar para un examen en lugar de hacer una tesis, mientras que otros se sienten menos capaces de escribir un trabajo académico y prefieren evitar la presión asociada con ello. Un estudiante mencionó que los exámenes le generan menos estrés comparado con la redacción de una tesis.

Cabe señalar que, aunque varios estudiantes consideran la rapidez como una ventaja, ningún participante parece reflexionar acerca del tiempo que se invierte en estudiar o recabar elementos para la aprobación del EGC. Se puede suponer que su percepción respecto a la rapidez podría ser desacertada, ya que no se contemplan aspectos determinantes para su acreditación como la calidad de estudio, la retención y la adquisición significativa de los contenidos del examen.

En la tabla 2, se muestran los motivos de los estudiantes que respondieron que prefieren hacer trabajo recepcional para dicha elección.

Tabla II. Motivos para hacer el trabajo recepcional.

Motivo	Frecuencia
Interés personal en el tema que han trabajado	21
Vinculación con el seminario o avances previos	19
Facilidades para futuras oportunidades académicas o laborales	18
Desarrollo de habilidades de investigación y escritura	10
Miedo o rechazo al examen	5
Reto personal o motivación de logro	2
Por consejo de asesores o profesores	1

Los estudiantes que eligieron el trabajo recepcional mencionaron varias razones. Por interés o gusto personal, algunos optaron por esta opción porque querían profundizar en un tema que les interesaba o contribuir al conocimiento existente. Ejemplos incluyen: "Porque creo que es

importante que haya más información sobre el tema que elegí" y "Me parece emocionante investigar acerca de un tema de mi interés". También valoraron la oportunidad de mejorar competencias como la investigación y la redacción. Algunos ejemplos de respuestas son: "Por la experiencia de conocimientos y prácticos que te brinda hacer una tesis" y "Para adquirir experiencia en la realización de un trabajo de investigación".

Algunos estudiantes lo consideraron como un reto personal o logro académico, queriendo demostrar que podían superar la dificultad asociada con la tesis. Por ejemplo: "Por qué quiero demostrarme que soy capaz y decir que puedo afrontar este gran reto" o "Me gustaría enfrentarme a este reto del que tanto se habla desde que somos niños, la famosa 'Tesis'".

Otro grupo de estudiantes eligió el trabajo recepcional para prepararse para estudios de posgrado, como una maestría. Consideran que este tipo de trabajo los ayuda a cumplir con los requisitos para acceder a un posgrado y desarrollar habilidades necesarias para futuras investigaciones. Ejemplos de respuestas incluyen: "Por las oportunidades futuras que puedo tener, como el poder hacer una maestría" y "Porque me gustaría continuar estudiando y una tesis lo facilita".

Finalmente, varios estudiantes hablaron sobre su experiencia para elegir esta modalidad a partir del seminario. Por ejemplo: "Porque en la materia de seminario estamos realizando trabajo escrito, entonces quisiera darle continuación a algo que ya estoy formando". En función de esta premisa, se puede entender que, gracias a su trabajo y proceso de investigación llevado a cabo durante el seminario, los participantes pueden adquirir mayor expectativas para culminar la investigación.

Resultados de la Escala Atribucional de Motivación

Participantes *n* 85 estudiantes

La Escala Atribucional de Motivación (AMS) consiste en las siguientes dimensiones: motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de exámenes y motivación de competencia del profesor. El rango de los resultados es de 86 a 195 y la media fue de 157.24. Se encuentra por arriba del punto medio del rango (140.5), lo cual indica que existe una importante atribución a la motivación de logro.

Los ítems están diseñados con puntuaciones contrabalanceadas para asegurar la objetividad y evitar sesgos en las respuestas. Los puntajes más altos en cada ítem reflejan una mayor motivación hacia el logro académico en la dimensión evaluada. El puntaje total en cada una de estas dimensiones proporciona una medida del nivel de motivación de logro específico para cada caso, mientras que la suma total de los puntajes ofrece una visión global de la motivación de logro en el contexto del aprendizaje de la asignatura.

Con esta escala, es posible evaluar de manera integral y detallada la intensidad y los diferentes aspectos de la motivación de logro entre los estudiantes, proporcionando perspectivas valiosas para comprender sus actitudes y comportamientos académicos.

Motivación de interés

Los participantes valoran altamente la importancia de las calificaciones (Media 7.56) y el esfuerzo para obtenerlas en la materia de seminario (Media 7.81). Además, muestran alto interés en aprender y realizar su trabajo recepcional (Media de 7.84), lo que refleja un importante nivel de motivación académica. En la media con menor puntuación (Media 7.52) se observa el interés por estudiar. Esta alta motivación de interés sugiere que los estudiantes están comprometidos con su desempeño académico. No obstante, algunos estudiantes presentan niveles más bajos de motivación.

Motivación de tarea/capacidad

Los valores de la media y mediana indican que la confianza en obtener una buena calificación (Media 7.29) y la probabilidad de aprobar el curso (Media 7.84) son relativamente altas, lo que refleja expectativas positivas sobre el desempeño en el seminario. Además, la frecuencia con la que los estudiantes concluyen exitosamente una tarea (Media 7.46) también es alta, sugiriendo un buen nivel de compromiso con el trabajo académico. Sin embargo, la percepción de la dificultad de las tareas (Media 5.82) tiene la media más baja, lo que indica que los estudiantes consideran que las tareas del seminario tienen cierto grado de complejidad. La autoevaluación de la capacidad para estudiar y escribir (Media 6.86) es intermedia, lo que advierte que algunos estudiantes pueden tener dudas sobre sus habilidades en estas áreas, se puede suponer que es porque perciben que la tesis requiere un nivel más elevado o académico de escritura.

La desviación estándar más alta se observa en (Media 2.315), lo que significa que hay una gran variabilidad en la percepción de la dificultad de las tareas. Las desviaciones estándar en la confianza de aprobar el curso de seminario (1.838) y de sacar buena calificación en el seminario (1.438), también muestran que no todos los estudiantes tienen la misma confianza en aprobar o en obtener una buena calificación. Además, el rango de la mayoría de los ítems se sitúa entre 2 y 9, lo que refleja que hay estudiantes con niveles muy bajos de confianza y otros con niveles muy altos. En cuanto a la percepción de la dificultad de las tareas varía ampliamente (1-9), lo que refleja diferencias individuales en la percepción de la carga académica.

En resumen, los estudiantes tienen confianza en su capacidad para aprobar el curso (Media 7.84) y en su éxito al completar tareas (Media 7.46). No obstante, la percepción de la dificultad de las tareas (Media 5.82) es la más baja, lo que puede indicar que algunos estudiantes encuentran los retos académicos más complicados que otros. La autoeficacia para estudiar y escribir (Media 6.86) es intermedia. Los resultados revelan que existen diferencias individuales significativas, algunos estudiantes tienen alta confianza y compromiso, mientras que otros pueden sentirse inseguros o percibir mayores dificultades.

Motivación de esfuerzo

Los valores de media oscilan entre 7.39 y 7.76, lo que indica que, en general, los estudiantes perciben que hacen un esfuerzo considerable en sus estudios. La mediana es 8.00 en todos los casos, lo que sugiere que la mayoría de los participantes se valoran con un alto nivel de esfuerzo y persistencia.

La desviación estándar varía entre 1.499 y 1.859, lo que indica cierta variabilidad en los niveles de esfuerzo entre los estudiantes. La mayor dispersión se observa en “Valora tu conducta cuando haces una tarea difícil de la materia de seminario” (1.859) y “Valora tu persistencia después que no haber conseguido hacer una tarea de seminario o esta le ha salido mal” (1.817), lo que sugiere que hay estudiantes con niveles muy distintos de persistencia cuando enfrentan dificultades.

Según los resultados, el esfuerzo actual por sacar buenas calificaciones (Media 7.76) es el valor más alto, lo que indica que los estudiantes están comprometidos con su desempeño académico. La persistencia después de un fracaso (Media 7.51) y las autoexigencias en el estudio (Media 7.42) son también altas, lo que refleja que los estudiantes suelen mantenerse motivados a pesar de las dificultades. Sin embargo, el comportamiento ante tareas difíciles (Media de 7.39) es ligeramente más bajo, lo que podría indicar que algunos estudiantes pueden desmotivarse ante desafíos académicos.

En cuanto a las posibles implicaciones, la mayoría de los estudiantes muestra altos niveles de esfuerzo, pero la dispersión sugiere que hay diferencias individuales importantes. Algunos estudiantes podrían necesitar apoyo adicional para mantener su motivación cuando enfrentan tareas.

Motivación de exámenes

La mayoría de los estudiantes están satisfechos con su calificación y perciben que refleja de manera justa su dedicación. La satisfacción con la calificación obtenida en octavo (Media 7.40) es relativamente alta, aunque la relación entre la calificación obtenida y la esperada (Media 7.12) es ligeramente menor, lo que indica que algunos estudiantes no recibieron la nota que esperaban. La percepción de justicia en la calificación en relación con el esfuerzo (Media 7.56) es alta, lo que sugiere que la mayoría siente que su esfuerzo se ve reflejado en su calificación. Sin embargo, la influencia de los exámenes en la calificación final (Media 6.02) es la más baja, lo que indica que los estudiantes no consideran a los exámenes como el factor más determinante en su evaluación.

Los rangos de las respuestas oscilan entre 1 y 9, lo que muestra que hay estudiantes muy satisfechos y otros muy insatisfechos. Esto señala que, aunque la mayoría de los estudiantes está conforme con su calificación, algunos pueden tener expectativas no cumplidas o sentirse descontentos con el proceso de evaluación.

En general, la mayoría de los estudiantes percibe que sus calificaciones son justas y están alineadas con su esfuerzo, pero las diferencias en las percepciones sugieren que algunos estudiantes no comparten esta valoración. La baja influencia de los exámenes en la evaluación sugiere que el seminario podría estar favoreciendo otros métodos de evaluación, como las tareas o el trabajo recepcional.

Motivación de competencia del profesor

Los valores centrales indican que la capacidad pedagógica del profesor de seminario (Media 7.74) tiene una media alta, lo que sugiere que los estudiantes perciben positivamente las habilidades pedagógicas del docente. La mediana es 8.00, lo que refleja que al menos la mitad de los estudiantes valoran positivamente esta cualidad del profesor. Por otro lado, el aburrimiento en las clases de seminario (Media 6.34) presenta una media más baja, lo que

indica que, en general, los estudiantes no se sienten excesivamente aburridos, pero tampoco están completamente motivados o estimulados.

La desviación estándar en la percepción de la capacidad pedagógica del profesor (1.787) es relativamente baja, lo que sugiere que hay una ligera variabilidad. En cambio, la desviación estándar de la percepción del aburrimiento varía más entre los estudiantes es más alta (2.207), lo que indica que algunos se sienten más aburridos que otros, reflejando diferencias individuales en cómo perciben las clases. La varianza también es más alta en Mcpro22 (4.870), lo que refuerza la idea de que el aburrimiento en las clases varía considerablemente entre los estudiantes. Los rangos de ambos ítems son amplios, de 2 a 9 en Mcpro16 y de 1 a 9 en Mcpro22, lo que implica que algunos estudiantes tienen percepciones muy negativas sobre la capacidad pedagógica del profesor o se sienten muy aburridos, mientras que otros tienen valoraciones más altas.

En general, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente la capacidad pedagógica del profesor (Mcpro16: 7.74), lo que sugiere que el docente es percibido como competente y efectivo. El aburrimiento en las clases (Mcpro22: 6.34) está presente, pero no en niveles extremos, lo que indica que los estudiantes, aunque no completamente desmotivados, podrían estar buscando una mayor estimulación o variedad en las clases. La variabilidad en las respuestas sugiere que, aunque la mayoría tiene una buena percepción del profesor y de las clases, existe cierto número de participantes que no encuentra completamente satisfactorio el ambiente académico.

El análisis de esta escala muestra que los estudiantes tienen una alta motivación en términos de interés, esfuerzo y percepción de la capacidad pedagógica del profesor. Sin embargo, existen diferencias individuales significativas, con algunos estudiantes mostrando menor confianza en sus habilidades o sintiendo mayor dificultad en las tareas.

Resultados de Escala de Orientación al Logro

Participantes n 70 estudiantes

En la Escala de Orientación al Logro, contiene 4 variables: maestría, trabajo, competitividad y deseabilidad social. El rango de los resultados es de 41 a 168 y la media fue de 96.04. Se encuentra ligeramente por debajo del punto medio del rango (104.5), lo que podría sugerir una ligera inclinación hacia niveles moderados o bajos en la orientación de logro.

Maestría

Este factor mide la preferencia de los individuos por enfrentarse a tareas desafiantes y buscar la perfección.

Los estudiantes muestran una fuerte orientación hacia el logro personal y la autosuperación, como lo reflejan las altas medias y baja desviación estándar en reactivos como "Me siento realizado cuando logro mis propósitos" (Media 3.70) y "Es importante hacer las cosas cada vez mejor" (Media 3.59). Esto sugiere que hay un consenso claro respecto a la importancia de mejorar progresivamente y cumplir metas personales.

Por otro lado, hay mayor variabilidad en reactivos como "Evito contar mis fracasos" (Media 2.06), lo que indica que las actitudes hacia la gestión de los fracasos varían significativamente entre los estudiantes. Este reactivo, además de tener la media más baja, se interpreta como una señal de que, aunque valoran el éxito, no necesariamente ignoran sus errores, mostrando una posible apertura hacia el aprendizaje a partir de los mismos.

En general, el factor de maestría tiene un rango de 20 a 36, la media: 28 indica una tendencia hacia el centro del rango, lo que podría sugerir un nivel moderado-alto de maestría. La desviación estándar (3.702) sugiere que los puntajes están moderadamente dispersos alrededor de la media.

Los resultados indican que la mayoría de los participantes muestran una preferencia moderada a alta por enfrentarse a tareas con un grado de dificultad considerable, aunque existe variabilidad entre ellos.

Competitividad

Este factor evalúa el deseo de sobresalir y ser el mejor en situaciones interpersonales. Los resultados muestran que los estudiantes presentan una orientación competitiva moderada, con una clara preferencia hacia el reconocimiento personal más que hacia la competencia directa con sus compañeros.

Las medias más altas se observaron en reactivos como "Me enorgullece quedar en primer lugar /evaluaciones" (Media 1.96) y "En asuntos controvertidos me uno a lo de la mayoría" (Media 1.94), lo que sugiere que, para algunos estudiantes, obtener el primer lugar y alinearse con la opinión general puede ser relevante. No obstante, la elevada desviación estándar de estos reactivos indica una considerable variabilidad en las respuestas, reflejando que no todos los estudiantes comparten la misma necesidad de destacar a través de la competencia.

Por otro lado, las medias más bajas se encontraron en reactivos como "Por ser el primero aceptaría hacer cualquier cosa" (Media 0.57) y "Disfruto cuando puedo vencer a otros en las clases" (Media 0.73), lo que evidencia que la mayoría de los estudiantes no están dispuestos a recurrir a acciones extremas o poco éticas para sobresalir. Esto nos dice que, aunque existe cierta motivación competitiva, esta no suele traspasar límites éticos.

El rango observado para la competitividad varía entre 1 y 48, lo que sugiere un amplio espectro de respuestas entre los participantes, desde niveles bajos de competitividad hasta niveles elevados. La media de 16.67 se encuentra significativamente por debajo del punto medio del rango (24), lo cual sostiene que la mayoría de los participantes tienden a mostrar niveles bajos de competitividad. La desviación estándar de 15.00 refleja una considerable dispersión de los

datos, existe una alta variabilidad en los niveles de competitividad entre los estudiantes de la muestra.

Trabajo

El análisis de las respuestas relacionadas con el factor trabajo revela una tendencia generalizada hacia una actitud comprometida y responsable en las actividades académicas, aunque con una notable variabilidad entre los participantes. La media general de los reactivos muestra que los estudiantes poseen una tendencia moderada a ser responsables, ordenados y dedicados, en los ítems como "Soy responsable en las tareas que me asignan" (Media 3.16), "Me gusta que lo que hago en la escuela quede bien" (Media 3.17) y "Soy cuidadoso(a) en los trabajos realizados" (Media 3.00). Esto indica que la mayoría de los estudiantes muestran un enfoque positivo hacia sus responsabilidades académicas, buscando hacer las cosas de manera adecuada.

Sin embargo, existen respuestas con medias más bajas, como "Me disgusta que otros sean mejores que yo/materias" (Media 0.73) y "Soy perfeccionista al extremo del detalle" (Media 2.23), lo que sugiere que la competitividad y el perfeccionismo no son características predominantes en esta muestra, y que la mayoría de los estudiantes no sienten una presión por alcanzar la perfección.

La desviación estándar y la varianza también reflejan una considerable dispersión en las respuestas, es decir que, aunque hay un grupo de estudiantes que exhibe niveles altos de compromiso, orden y responsabilidad, otros muestran un enfoque más relajado o menos perfeccionista. Estos datos sugieren que las actitudes hacia el trabajo académico son diversas, con estudiantes que se destacan por su dedicación, pero otros que no sienten la misma necesidad de mantener altos estándares en todo momento.

Deseabilidad social

Este factor mide el nivel de aceptación social. Los estudiantes tienen una actitud predominantemente positiva hacia el esfuerzo personal y la superación en sus estudios, como lo demuestran las puntuaciones altas en "Me esfuerzo por superarme en el estudio" (Media 3.27) y "Soy estudioso en las materias" (Media 2.71). Sin embargo, aunque existe una preocupación moderada por el juicio de los demás, no parece ser un factor central en la motivación de los estudiantes, ya que las puntuaciones en los reactivos que reflejan una actitud competitiva o destructiva hacia el éxito de los demás son notablemente bajas.

La variabilidad en las respuestas, reflejada en las desviaciones estándar y varianzas, indica que las percepciones sobre la deseabilidad social varían considerablemente entre los estudiantes. Algunos se sienten más afectados por la crítica externa y el temor al fracaso, mientras que otros se muestran menos sensibles a estas presiones. En general, los estudiantes tienden a mostrar una tendencia hacia la superación personal, sin dejarse dominar por la competencia destructiva o la necesidad de que otros fracasen para sentir éxito.

Tabla III. Medias de los factores de la Escala de Orientación al Logro.

Factor	Media	Desv. Estándar	Varianza	Rango Observado
Maestría	28.00	3.702	13.708	20-36
Competitividad	16.67	15.00	10.004	1 - 48
Trabajo	35.79	8.517	72.548	12 - 52
Deseabilidad social	15.00	5.182	26.849	2 - 32

Como se puede apreciar en la tabla III, la Escala tiene una amplia variación, indicando que mide un espectro amplio de orientaciones de logro. Los factores de Trabajo y Maestría reflejan niveles moderados-altos con menor dispersión. Competitividad presenta mayor variabilidad y

una media baja, lo que sugiere diferencias importantes entre participantes. Deseabilidad Social muestra menor rango y dispersión, indicando respuestas más homogéneas.

Correlaciones

Se hizo una correlación con la muestra de 70 y 85 sujetos, según los datos válidos y no se encontró relación estadísticamente significativa entre las variables de sexo, promedio, turno y los resultados de la Escala Atribucional de Motivación y la Escala de Orientación al logro, los datos se aprecian en la tabla IV:

Tabla IV. Variables con correlación de las escalas.

	Promedio	Esfuerzo	Competencia
Sexo	.018	.025	0.11

Los datos relacionados con el sexo y las variables de promedio, esfuerzo y competencia muestran que las mujeres de la muestra tienen un promedio más alto, mayor motivación de esfuerzo y de competencia en comparación con los varones. No se hallaron correlaciones significativas entre la modalidad de titulación y las demás variables.

Posteriormente, se hizo una simulación con 1000 casos y se excluyeron los valores perdidos de usuario con las mismas variables y se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los factores que se muestran en la tabla V:

Tabla V. Variables con correlación de las escalas con simulación de 1000 casos.

	Promedio	Motivación de tarea	Competitividad
Sexo	.031	.008	0.11

De igual manera, las mujeres mostraron tener mayor promedio, motivación de tarea y competitividad que los varones. Con un nivel de confianza de 95% no se encontraron diferencias medias en otras variables.

Tabla VI. Correlaciones de Pearson entre las variables de las escalas.

	Interés	Tarea	Esfuerzo	Examen	Capacidad del profesor	Promedio
Interés	Correlación de Pearson	.608**	.771**	.398**	.568**	.309**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.004
	N	85	85	85	85	85
Tarea	Correlación de Pearson		.711**	.491**	.534**	.236*
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.030
	N		85	85	85	85
Esfuerzo	Correlación de Pearson			.412**	.566**	.212
	Sig. (bilateral)			.000	.000	.052
	N			85	85	85
Examen	Correlación de Pearson				.730**	.203
	Sig. (bilateral)				.000	.062
	N				85	85
Capacidad del profesor	Correlación de Pearson					.114
	Sig. (bilateral)					.298
	N					85
Promedio	Correlación de Pearson					
	Sig. (bilateral)					
	N					

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla VI se aprecia que la variable de interés correlaciona fuertemente con esfuerzo, tarea, capacidad del profesor y examen, también presenta una correlación moderada con el promedio. Lo que nos señala que los estudiantes con mayor interés muestran más esfuerzo, mayor dedicación a tareas, valoran más a sus profesores, y tienen un mejor rendimiento promedio.

La variable de tarea, tiene una correlación muy fuerte con esfuerzo, fuerte con examen, capacidad del profesor, así como débil pero significativa con el promedio. La implicación en tareas escolares se relaciona estrechamente con el esfuerzo y la valoración del profesor. También tiene un impacto positivo, aunque más débil, en el promedio académico.

Respecto al esfuerzo, tiene correlaciones fuertes con capacidad del profesor y examen. Lo que se puede interpretar es que el esfuerzo va de la mano con la percepción positiva del profesor y el enfoque en exámenes, pero no necesariamente garantiza un promedio más alto, aunque cabe señalar que está cerca del umbral de significancia.

También se aprecia que la variable de examen, correlaciona con capacidad del profesor, por lo que se puede inferir que quienes valoran los exámenes también suelen valorar mucho la capacidad del profesor. Sin embargo, esto no se traduce directamente en un promedio más alto. Finalmente, se puede concluir que el rendimiento académico (señalado con el promedio) está más asociado al interés y compromiso con las tareas escolares que al esfuerzo general o la percepción del profesor. Si bien, las relaciones internas entre variables motivacionales son muy fuertes, lo que indica es que estas dimensiones están altamente interconectadas. Por ejemplo, el interés y el esfuerzo están casi simbióticamente unidos.

Otro análisis estadístico que se realizó fue la comparación de las variables de las escalas por grupo, los que piensan titularse por tesis contra los que piensan titularse a través del EGC. Los resultados se muestran en la tabla VII:

Tabla VII. Comparación de estudiantes que piensan titularse por tesis y EGC.

		Piensa titularse por	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Escala Atribucional de Motivación de Logro	Interes	EGC	9	34.11	5.711	1.904
		Tesis	76	38.78	5.346	.613
	Tarea	EGC	9	31.67	5.831	1.944
		Tesis	76	35.70	6.164	.707
	Esfuerzo	EGC	9	27.44	6.405	2.135
		Tesis	76	30.39	5.678	.651
	Examen	EGC	9	25.33	7.331	2.444
		Tesis	76	28.43	6.260	.718
	Capacidad del profesor	EGC	9	12.11	2.848	.949
		Tesis	76	14.32	3.630	.416
Escala de Orientación al logro	Maestria	EGC	8	26.88	2.642	.934
		Tesis	62	28.97	3.768	.479
	Competitividad	EGC	8	10.38	4.897	1.731
		Tesis	62	17.48	10.227	1.299
	Trabajo	EGC	8	29.50	10.014	3.541
		Tesis	62	36.60	8.044	1.022
	Deseabilidad Social	EGC	8	12.13	5.939	2.100
		Tesis	62	15.21	5.022	.638

En la tabla VI, se muestran los datos estadísticos de la comparación de los grupos de estudiantes que quieren realizar un trabajo recepcional *versus* los que eligen el EGC, los rasgos de motivación que se aprecian en el grupo de los estudiantes que optan por tesis muestran mayor interés intrínseco por el aprendizaje, quizá porque ven más valor personal en el proceso académico. También se aprecia que este grupo de estudiantes parecen estar más comprometidos con el trabajo escolar y las tareas. Esto sugiere que toleran mejor las demandas académicas continuas de los docentes. Hay un mayor esfuerzo autorreportado entre quienes eligen tesis, lo cual es coherente con el tipo de trabajo que requieren para elaborarla. Contrario a lo que podría esperarse, quienes optan por tesis también muestran una mayor afinidad con realizar exámenes, que puede indicar una motivación general alta para las cuestiones académicas, no solo específica por la tesis.

Otro aspecto es que los estudiantes de Psicología educativa han reportado es que con poca frecuencia sus docentes les realizan exámenes. Los estudiantes también tienen una percepción más positiva de sus profesores, lo cual podría influir en su decisión de realizar un trabajo recpeccional, por sentirse mejor acompañados para hacer una investigación. Otro motivo es que es un grupo que tiene mayor interés en continuar su formación académica, por lo que la tesis puede ser vista como un primer paso hacia estudios de posgrado. Una gran diferencia entre los que eligen titularse con tesis es que parecen tener más deseos de destacar o sobresalir, lo cual se alinea con la percepción de que la tesis tiene mayor prestigio académico. Los que eligen el trabajo de tesis valoran más el trabajo y posiblemente se sienten más responsables en su rol estudiantil. También tienen una motivación un poco mayor hacia cumplir expectativas sociales. Esto puede implicar que desean “hacer lo correcto” o cumplir con lo esperado socialmente, que en este caso es, hacer una tesis.

Los datos sugieren que los estudiantes que eligen titularse por tesis presentan un perfil motivacional más alto en casi todas las dimensiones:

- más interés académico,
- mayor disposición al esfuerzo,
- más compromiso con tareas y evaluación,
- mayor orientación a metas de largo plazo como una maestría, y
- mayor valoración del trabajo y la competitividad

En contraste, quienes eligen el EGC pueden preferir una opción más práctica o corta, quizá con menos implicaciones de largo plazo o un menor involucramiento con lo académico.

Otro análisis estadístico realizado corresponde a una prueba de Mann-Whitney U, la cual es una prueba estadística no paramétrica utilizada para comparar si hay diferencias significativas entre dos grupos independientes, cuando las variables dependientes son ordinales o no cumplen con los supuestos de normalidad, los resultados se muestran en la tabla XVIII. Los grupos que se compararon son el Grupo 0 Estudiantes que piensan titularse por el EGC y el Grupo 1 Estudiantes que piensan titularse por tesis. Las variables medidas incluyen interés, tarea, esfuerzo, examen, capacidad del profesor, maestría, competitividad, trabajo y

deseabilidad social. Para cada variable se reportan los rangos promedio y la suma de rangos de cada grupo.

Tabla VIII. Resultados de la Prueba de Mann-Whitney de estudiantes que piensan titularse por tesis y EGC

	Piensas titularte por:	N	Rango promedio	Suma de rangos
Motivación de interés	0 EGC	9	23.89	215.00
	1 Tesis	76	45.26	3440.00
	Total	85		
Tarea	0 EGC	9	27.17	244.50
	1 Tesis	76	44.88	3410.50
	Total	85		
Esfuerzo	0 EGC	9	30.61	275.50
	1 Tesis	76	44.47	3379.50
	Total	85		
Examen	0 EGC	9	32.50	292.50
	1 Tesis	76	44.24	3362.50
	Total	85		
Capacidad del profesor	0 EGC	9	25.33	228.00
	1 Tesis	76	45.09	3427.00
	Total	85		
Maestria	0 EGC	8	23.94	191.50
	1 Tesis	62	36.99	2293.50
	Total	70		
Competitividad	0 EGC	8	22.88	183.00
	1 Tesis	62	37.13	2302.00
	Total	70		
Trabajo	0 EGC	8	23.06	184.50
	1 Tesis	62	37.10	2300.50
	Total	70		
Deseabilidad Social	0 EGC	8	28.00	224.00
	1 Tesis	62	36.47	2261.00
	Total	70		

En todos los casos, el rango promedio del grupo que piensa titularse por tesis es más alto que el del grupo que piensa titularse por el EGC lo que indica que estos estudiantes tienen puntajes más altos en las variables medidas. Esto confirma las conclusiones que ya se han señalado, los estudiantes que planean titularse por tesis:

- Muestran mayor interés en su formación.
- Tienen mayor implicación en tareas, esfuerzo y se preparan más para exámenes.
- Perciben mejor la capacidad del profesor.
- Tienen mayor maestría, lo que señala una orientación hacia estudios de posgrado.
- Se perciben más competitivos.
- Se sienten más preparados para el ámbito laboral.
- Presentan una ligeramente mayor discapacidad social.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes de octavo semestre de LPE de la UPN están altamente motivados en términos de interés y esfuerzo, orientados hacia su desarrollo personal y profesional, dando prioridad al crecimiento propio sin considerar la competencia o necesidad del fracaso de sus pares para determinar su éxito.

Como ya mencionado, López (2006) señala que “en esta situación las atribuciones causales en contextos relacionados con el logro hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito” (p. 10). Esto coincide por cómo los estudiantes perciben las causas de su éxito, lo suelen atribuir a factores internos como su capacidad o trabajo y sus fracasos a factores como la dificultad de tarea. Al igual que en el estudio de Aréchiga, Arellano y Tapia (2011) donde también resaltaron los niveles de motivación en aspectos internos, mientras que los factores externos como la competencia social, la comparación y el deseo de destacar socialmente son niveles bajos.

Aunque no se haya encontrado correlación entre la elección de modalidad de titulación y el nivel de motivación de logro, al analizar las respuestas del porqué eligen ya sea EGC o tesis podemos asimilar que los que eligieron EGC, al menos la mayoría, fue por tiempo, mientras que los que eligen la realización de una tesis tienen razones respecto a alcanzar metas, sobresalir en sus esfuerzos, por crecimiento y aprendizaje.

Otro aspecto interesante, al igual que en el estudio de Ruiz-Dodobara (2005) donde no hubo correlación entre la motivación de logro y la autoeficacia en la realización de una tesis, pero sí con la disposición para realizar una. Como igual mencionado al principio de este trabajo de 1,933 egresados solo 549 culminan el proceso de titulación (Gobierno de México, 2022).

Conclusiones

La motivación ha sido un recurso que usamos los seres humanos para lograr o satisfacer metas en lo personal o colectivo. Atendiendo a la teoría de motivación de logro, los individuos toman acción para destacar y mejorar en aquellas tareas que definan y se apeguen al propósito deseado.

Las atribuciones de motivación de logro se enfocan principalmente en aspectos individuales, como el interés y el esfuerzo. Dichos factores muestran que los estudiantes han reflexionado sobre su motivación y trabajo particular y cómo estas tienen relación directa y proporcional a sus logros académicos, evidenciando que han adquirido una sensación de responsabilidad personal acerca de sus resultados.

Aunado a esto, algunas variables externas, como las evaluaciones y la apreciación de las destrezas del profesor en cuanto a su calidad educativa, no muestran un nexo significativo frente a la motivación de logro, lo cual muestra que dichos componentes no tienen repercusiones importantes en cómo los estudiantes estiman sus éxitos académicos.

La motivación de logro académico parece estar principalmente guiada por la motivación de maestría. Es decir, los estudiantes tienden a estar motivados por el deseo de superarse a sí mismos, resolver problemas difíciles y mejorar continuamente en sus estudios.

Hay poca evidencia de que factores como la competitividad o la deseabilidad social influyen en su rendimiento académico o en su elección de modalidad de titulación. Las correlaciones encontradas fueron casi nulas y no mostraron un patrón claro entre estas variables y la motivación académica. Los estudiantes se muestran más enfocados en lograr metas personales y académicas por satisfacción propia que en destacar sobre sus compañeros o recibir reconocimiento externo.

Respecto a la elección de titulación, no se encontraron correlaciones reveladoras entre las distintas modalidades de titulación y las escalas de motivación de logro. Esto muestra que la elección de decidirse por un trabajo recepcional no está condicionado por atributos académicos tales como el esfuerzo o las habilidades didácticas del profesor, ni por los elementos que comprende la motivación de logro.

En suma, se interpreta que los estudiantes toman decisiones de titulación a partir de sus factores contextuales e individuales más que en sus motivaciones académicas, además de atender sus necesidades de practicidad y temporalidad. Por otro lado, se consideran factores que logran promover una mayor sensación de voluntad para culminar el proceso de titulación recepcional, tales como el interés en cuanto al tema a profundizar, para abrir futuras líneas de investigación y obtener autorrealización a través de percibirse mejores preparados frente a los retos académicos o profesionales a los que estarán expuestos en el futuro.

Los resultados muestran que no existe suficiente evidencia para apuntalar que los niveles de motivación de logro impactan directamente en la decisión para la modalidad de titulación; atendiendo a esta premisa es destacable que la motivación de logro se enlaza con la hechura de una tesis ya que fomenta la estructuración de metas aspiracionistas, la tenacidad, el perfeccionismo y la valoración del progreso personal.

Sin embargo, los resultados si muestran diferencias en la motivación a partir de la elección de los estudiantes. Los datos indican que los estudiantes que eligen titularse por tesis presentan puntajes más altos en todas las variables evaluadas, lo que sugiere un perfil motivacional más elevado. Estos estudiantes muestran mayor interés académico, compromiso con tareas y exámenes, mejor percepción del profesorado, orientación hacia estudios de posgrado, mayor competitividad, preparación para el ámbito laboral y una ligera mayor deseabilidad social. En conjunto, estos resultados reflejan una mayor implicación académica y aspiraciones profesionales más altas en comparación con quienes optan por el EGC.

Lo anterior, muestra que la motivación busca impulsar a los estudiantes a preponderar sus metas para lograrlas, así como la gestión adecuada y eficaz para alcanzar niveles elevados de calidad en su trabajo de tesis, por lo que esto potencia sus habilidades tanto personales como profesionales. Es por ello por lo que, pese a que la motivación de logro no se define como un factor determinante en la elección de la modalidad de titulación, es un componente básico en la satisfacción global de los estudiantes respecto a sus aspiraciones.

Limitaciones

A lo largo de este trabajo de investigación se presentaron algunas limitaciones, tales como: La baja tasa de respuesta de los estudiantes a la encuesta. De los 387 estudiantes a quienes se les envió, solo 85 respondieron la primera escala y de la segunda 70, representando aproximadamente el 20% de la muestra total. Pese a los esfuerzos, tales como la visita personal a las aulas, la solicitud hacia los estudiantes para la distribución del enlace encuesta, y el apoyo solicitado a los profesores, la baja participación limitó el resultado global del trabajo. Aunque la implementación de estrategias y recursos para promover la participación, la accesibilidad y el compromiso de los estudiantes se fomentó a través de TIC, elemento popular entre las nuevas formas de ejercer la comunicación, el alcance fue menor del esperado.

Lista de referencias

- Álvarez, L. Y. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, (7), 128-143.
- Aguilar, P., Mudarra, R., Perelló, S., & Rojas, C. (2013). Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios: Un estudio correlacional. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 11-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386381>
- Araya-Castillo, L., & Pedreros-Gajardo, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(142), 45-61.
- Aréchiga, C., Arellano, D., & Tapia, C. O. (2011, 7-11 de noviembre). *Motivación al logro en estudiantes universitarios de Guaymas, Sonora: Un estudio descriptivo* [Ponencia]. XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Universidad Autónoma De Nuevo León.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1266.pdf
- Arias, Y. (2019). *Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis en estudiantes del x semestre de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Altiplano – PUNO, 2014* [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Santa María Escuela de Postgrado Doctorado en Educación.
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9e56431c-ace8-4cc6-a976-5b3268ce0be4/content>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

- Batista, A., Gálvez M., & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26 (2), 376-386.
- Beck, R. (1978). *Motivation: Theories and principles*. Prentice-Hall.
- Becerra-González, C. E. & Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Bueno, J. A. (2002). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: Desarrollo y programas de intervención* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/61516>
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1990). *Psicología de la motivación: Teoría e investigación* (2ª. ed.). Trillas.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008a). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3), 604-613. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-95182008000300013&script=sci_arttext
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008b). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. 5(3), 179-191.
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 83-97. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>
- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25.
- Gobierno de México. (2022). *Universidad Pedagógica Nacional: Egresados, graduados y titulados*. Disponible en el sitio de economia.gob.mx

<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/universidad-pedagogica-nacional?studentsEducationStatusSelector=academicStatus3>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Huertas, J. (2001). *Motivación: Querer aprender*. Aique.

Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*. 9, 1-14.

López, J. G. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232

Manassero, A., & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.

McClelland., D. (1989). Estudio de la Motivación Humana. Narcea
<https://psicuagtab.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/mcclelland-david-estudio-de-la-motivacion-humana.pdf>

Mercado, A., & García, M. (2022). Propiedades psicométricas de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios mexicano. *Know and Share Psychology*, 3(2), 7-20.

Morales-Bueno, P., & Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación Y Educadores*, 12(3), 33-52.

Morán, C., & Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: Su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40.

Morris, C., & Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. Pearson.

Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana*. Paidós.

- Peña, M., Macías, N., & Morales, F. (2014). *Manual de práctica básica motivación y emoción*. Manual Moderno.
- Pérez, P. M., Costa, J. L. C., & Vicente, M. P. C. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 483-492.
- Perilla, L. E. (1998). David C. McClelland (1917 -1998). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(3), 529-532.
- Real Academia Española. (2022). Motivación. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/motivación>
- Rodríguez, G. (2013). La motivación en la educación superior: Aplicación de un path analysis. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 85-117.
- Ruiz-Dodobara, F. G. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 8(008), 145-170. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.898>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicología*. Trillas.
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., & Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de educación*. 338, 295-308.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (6), 197-216.
- Torres, M.L. (2009). Motivación al logro y estructura de valores en estudiantes de un Centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México. [Tesis de maestría inédita]. http://132.248.9.195/ptd2009/enero/0638872/0638872_A1.pdf

- Torres, M. L., & Ruiz, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20(2), 49-57.
- Urzaiz, T. (2005). *Motivación de logro y autoeficacia: su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de bachillerato*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vergara-Lope, S., & Reynoso, V. (2023). Adaptación y validación de una escala de motivación al logro a una muestra de jóvenes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 19(1-2), 43–64.
- Vicuña, L., Hernández, H., & Ríos, J. (2004). La motivación de logros y el autoconcepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 136-149. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v7i2.5127>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Anexo 1. Consentimiento informado



Tesis :)

Hola!

Objetivo: Analizar la motivación al logro de los estudiantes de octavo semestre y su relación con la elección entre realizar una tesis o presentar un examen para titularse.

Todas las respuestas proporcionadas se mantendrán en estricta confidencialidad. La información que proporciones solo será utilizada con fines de investigación. Se garantiza el anonimato de los entrevistados en la presentación de resultados. Los datos se utilizarán en conjunto y no se identificará a ningún individuo de manera individual en las publicaciones o informes resultantes. Su participación es completamente voluntaria. Al contestar las preguntas, se considerará que ha dado su consentimiento informado para que sus respuestas se utilicen con fines de investigación. Gracias :)

Anexo 2. Escala Atribucional de Motivación

INTERÉS

- 11. Valora la importancia que das a las buenas calificaciones
- 12. Valora el interés que te tomas por estudiar y hacer el trabajo recepcional
- 13. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar y elaborar tu trabajo recepcional
- 15. Valora el esfuerzo que tú tienes de sacar buenas calificaciones en la materia de seminario
- 20. Valora tus ganas de aprender y de hacer un trabajo recepcional

TAREA/CAPACIDAD

- 7. Valora la confianza que tienes en sacar buena nota en seminario de tesis
- 8. Valora la facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas en seminario de tesis
- 9. Valora la probabilidad de aprobar el curso de seminario de tesis
- 10. Valora tu propia capacidad para estudiar y escribir
- 21. Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea de seminario de tesis que has empezado

ESFUERZO

- 6. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en seminario de tesis
- 17. Valora tu persistencia después que no has conseguido hacer una tarea de seminario o esta te ha salido mal
- 18. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio o la elaboración del trabajo recepcional
- 19. Valora tu conducta cuando haces una tarea difícil de la materia de seminario

EXAMEN

- 1. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la calificación del seminario de tesis de la evaluación de séptimo
- 3. Valora la relación existente entre la calificación que obtuviste y la calificación que esperabas obtener:
- 5. Valora la justicia de la calificación en relación a tu dedicación
- 14. Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en seminario

COMPETENCIA DEL PROFESOR

- 16. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor de seminario
- 22. Valora tu aburrimiento en las clases de seminario de tesis

Anexo 3. Escala de Orientación de Logro

MAESTRÍA

Me gusta resolver problemas difíciles
Me es importante hacer las tareas lo mejor posible
Evito contar mis fracasos
Logro lo que me propongo en el estudio
Es importante hacer las cosas cada vez mejor
Hago las cosas lo mejor posible en las clases
Me siento realizado cuando logro mis propósitos
Me causa satisfacción mejorar mis participaciones
Me satisface hacer bien las tareas en las materias

COMPETENCIA

En asuntos controvertidos me uno a lo de la mayoría
Por ser el primero soy capaz de todo en las clases
Ganar a otros es bueno en la clase y en las tareas
Me esfuerzo más cuando compito con otros /clases
Me importa mucho hacer las cosas mejor /demás
Me esfuerzo por ganar participaciones en las clases
Por ser el primero aceptaría hacer cualquier cosa
Me encanta competir en las materias
Disfruto cuando puedo vencer a otros en las clases
Me enorgullece quedar en primer lugar /evaluaciones
Es importante hacer las cosas mejor que lo demás
Lo importante para mí es ganar puntos por participar

TRABAJO

Me disgusta que otros sean mejores que yo/materias
Soy ordenado(a) en las actividades que realizo para
Soy perfeccionista al extremo del detalle
Soy cuidadoso(a) en los trabajos realizados
Soy dedicado(a) en el estudio
Me gusta que lo que hago en la escuela quede bien
Una vez iniciada una tarea persisto hasta terminarla
Soy exigente conmigo mismo(a) en el estudio
Soy responsable en las tareas que me asignan
Quedo satisfecho(a) hasta que mis trabajos estén bien
No estoy tranquilo(a) hasta que mis trabajos
Hago las cosas bien hechas
Insisto hasta que las cosas quedan perfectas

DESEABILIDAD SOCIAL

Soy estudioso en las materias
Cuando tengo éxito/estudio lo comparto
Me esfuerzo por superarme en el estudio
Me hiere que otros desapruében mis metas
Me preocupa fracasar en la realización de mis tareas
Me disgusta cuando alguien me gana en las calificaciones
Disfruto cuando el trabajo de los demás se ve mal
Me enoja que otros trabajen mejor que yo