

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T

Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía.

AUTOR:

Lic. Edwin Augusto Hernández Torres

ASESOR:

Lic. M. Sc. Marco Armando Gálvez Díaz

Tarapoto – Perú

2022



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución - 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Vea una copia de esta licencia en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T

Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía.

AUTOR:

Lic. Edwin Augusto Hernández Torres

ASESOR:

Lic. M. Sc. Marco Armando Gálvez Díaz

Tarapoto – Perú

2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T

AUTOR:

Lic. Edwin Augusto Hernández Torres

Sustentado y aprobado el 22 de abril del 2022 por los siguientes jurados:




Lic. Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez
Presidente



Lic. Dra. Carmela Elisa Salvador Rosado
Secretaria



Lic. M. Sc. Fausto Saavedra Hoyos
Vocal



Lic. M. Sc. Marco Armando Gálvez Díaz
Asesor

© Edwin Augusto Hernández Torres 2022

Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN




Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T

Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía.

El suscrito declara que el presente trabajo de tesis es original, en su contenido y forma.



Lic. Edwin Augusto Hernández Torres
Ejecutor



Lic. M. Sc. Marco Armando Gálvez Díaz
Asesor

Declaración de autenticidad

Yo, **Edwin Augusto Hernández Torres**, identificado con DNI N.º 17855758, del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Psicopedagogía de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín, autor de la tesis que lleva como título: **“Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T”**.

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría
2. La redacción se ha realizado respetando las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
3. Toda la información que contiene la tesis no ha sido auto plagiada.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados ni copiados, por tanto, los resultados que se presenten en la tesis deben considerarse como aporte a la realidad investigada.

De identificarse que el trabajo cuenta con la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (presentar ideas de otros), entre otros, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín.

Tarapoto, 22 de abril del 2022.

Lic. Edwin Augusto Hernández Torres
DNI: 17855758



Dedicatoria

“En verdad, sin la guía, confianza de Dios, no hubiese sido posible haber logrado complementar con el posgrado, mi formación profesional, por lo que dedico este trabajo, considerando, además, que nos dio la vida”

“A la memoria de mis padres y hermanita: Jorge Ramos Hernández Vargas, Melva Betty Torres Gonzales y Milena Arleth Hernández Torres, siempre desearon lo mejor a toda la familia que nos engrandece. A mis sobrinos, a mis queridos hijos Les y Mabet y por supuesto a mis lindos nietos Nicolle, Mássimo, Dasha y Alessio y a quien estuvo muy cerca acompañando y guiando a mis hijos, como motor e impulsando para plasmar este anhelo”

Agradecimientos

Priorizo mi agradecimiento a Dios porque siempre está acompañándome y guiando en esta vida bendita y por ende a lo largo de mi vida profesional y en este caso de este posgrado y aún más agradezco, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, y experiencias.

Extiendo este sentir a los docentes de la escuela de posgrado, por sus enseñanzas y experiencias volcadas en sus comentarios; además como no mencionar a mis compañeros que lograron un buen acompañamiento y con sus diversos aportes consolidaron a un amplio conocimiento para todos nosotros.

Agradecimiento a mi amigo, compañero de estudios universitarios y colega de toda una vida y hoy en calidad de Asesor Lic. Marco Armando Gálvez Díaz por su guía y aportes.

Índice general

Dedicatoria.....	vi
Agradecimientos.....	vii
Índice general	viii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	1
CAPÍTULO I REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	2
1.1. Antecedentes de la investigación.....	2
1.2. Bases teóricas.....	6
1.3. Definición de términos básicos.....	20
CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS	22
2.1. Tipo y nivel de investigación.....	22
2.2. Diseño de investigación.....	22
2.3. Población y muestra.....	23
2.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos	23
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	24
CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN	25
CONCLUSIONES.....	37
RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	46

Índice de tablas

Tabla 1. Categorización del rendimiento académico.....	16
Tabla 2. Categorización del Rendimiento Académico	17
Tabla 3. Nivel de Motivación de logro y de Ansiedad de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.....	25
Tabla 4. Nivel de rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-Tarapoto.	25
Tabla 5. Prueba de normalidad	27
Tabla 6. Resumen del modelo	29
Tabla 7. ANOVA	29
Tabla 8. Modelo de regresión múltiple (análisis con SPSS.v.25) Coeficientes	30
Tabla 9. Modelo de regresión similar (análisis con Minitar)	30
Tabla 10. Diagnósticos de colinealidad.....	31
Tabla 11. Estadísticas de residuos	31
Tabla 12. Análisis de correlación entre las variables en estudio	32

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de dispersión	28
Figura 2. Gráficas de dispersión.....	28
Figura 3. Graficas de Residuos para REND.....	31

Resumen

El presente trabajo de investigación intitulado: “Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-Tarapoto”, tiene como objetivo determinar la influencia de la motivación de logro y la ansiedad de aprendizaje en el rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, y establecer un modelo de regresión lineal múltiple que permita predecir el rendimiento académico a través de analizar el comportamiento de motivación de logro y ansiedad ante las asignaturas como la estadística aplicada, es una investigación tipo básica, nivel explicativo, no experimental, creando un modelo relacional multivariado. Participaron 68 estudiantes matriculados en el curso de Estadística Aplicada de la carrera profesional de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas, Financieras y, se empleó la técnica de encuesta, con consentimiento informado.

Palabras clave: Rendimiento académico, motivación de logro, Ansiedad

Abstract

The present research work entitled: "Achievement motivation, anxiety towards academic performance of students in applied statistics of administration at UNSM- Tarapoto", aims to determine the influence of achievement motivation and learning anxiety on academic performance in the subject of Applied Statistics of students of the IV cycle of Administration at the National University of San Martin- Tarapoto, in order to establish a multiple linear regression model to predict academic performance by analyzing the behavior of achievement motivation and subject anxiety as the applied statistics. It is a basic type of research, with an explanatory, non-experimental level, creating a multivariate relational model. The participants were 68 students enrolled in the course of Applied Statistics of the professional career of Administration of the Faculty of Economic and Financial Sciences, the survey technique was used, with informed consent.

Keywords: Academic performance, achievement motivation, anxiety.



Introducción

La docencia en el ámbito universitario, continuamente observa dificultades en el rendimiento académico de los alumnos, entre otros puntos: la lentitud del acoplamiento inicial en los cursos, los períodos de exámenes, la falta de motivación para adquirir nuevos conocimientos, problemas de miedo hacia los docentes, y otros elementos distractores etc. Todo lo anterior se concretiza al final de un ciclo académico en sus calificaciones; es decir en sus rendimientos académicos.

El rendimiento académico en la Universidad Nacional de San Martín, específicamente en los cursos de Estadística que se dictan en todas las carreras profesionales, debemos tener en cuenta, los diferentes significados que son para el alumno. Esta premisa nos conllevó a realizar esta investigación, el objetivo es: Determinar la influencia de la motivación de logro y la ansiedad de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes en Estadística Aplicada de Administración de la UNSM. Tarapoto.

Los resultados obtenidos son: El 48,5% (33) de los estudiantes que participaron en el estudio, tienen un nivel medio de motivación de logro en sus estudios, seguido del 38,2% (26) con una evidencia en incrementar el nivel bajo de motivación de logro en sus estudios. Asimismo, el 48,5% (33) de los estudiantes tienen un nivel medio de ansiedad por el aprendizaje de la asignatura de la estadística aplicada, seguido del 38,2% (33) que tienen un nivel alto de ansiedad, con una evidencia de incrementar el nivel alto de ansiedad ante la estadística.

Con respecto al rendimiento académico, el 50,0% (34) de los estudiantes en estudio tienen un nivel regular del rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada y a través del modelo de regresión lineal múltiple, validado, se establece la influencia de la motivación de logro con p-valor = 0,000 y la ansiedad de aprendizaje con p-valor = 0,000 en el rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes de Administración de la UNSM. Tarapoto. La influencia de ambas variables resultó significativa en el análisis de regresión. Como el p-valor = 0,000 < 0.05, los coeficientes Motivación de logro y ansiedad contribuyen de manera significativa al modelo.

Se concluye que la ecuación de regresión múltiple, resultó adecuada por su validación, siendo ésta la siguiente: **REND = 11.421 + 0.047 MOTIV - 0.033 ANSIED.**

CAPÍTULO I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.1. Antecedentes de la investigación

Prieto (2020) en su estudio: “Motivación, ansiedad social, práctica de ejercicio físico y rendimiento académico”:

El objetivo fue determinar relaciones entre la competitividad, la ansiedad social con las horas de entrenamiento semanales y la nota media escolar. Trató un estudio no experimental, con una estrategia asociativa que persigue explorar la relación funcional existente entre variables (estudio comparativo). La muestra total del estudio estuvo compuesta por jugadores de fútbol masculino de entre 9-15 años. Se elaboró un cuestionario de autoinforme ad hoc y se utilizó la Escala de Competitividad 10 y la Escala de Ansiedad Social para Adolescentes. La selección de la muestra no se realizó de manera aleatoria, por ello se trata de una investigación no probabilística (McMillan & Schumacher, 2005). Los participantes se seleccionaron por conveniencia, en este caso, por el acceder a participar en el estudio. Se trabajó con 62 jugadores de fútbol base (21 alevines, 19 infantiles y 22 cadetes). La Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SASC -R), de La Greca & Lopez, (1998), adaptada en su versión española por Olivares et al. (2005) es una herramienta creada específicamente para la evaluación entre adolescentes de la ansiedad social, entendiendo a ésta como una estructura dividida en tres factores: el miedo a la evaluación negativa, la evitación y ansiedad social en nuevas situaciones, y la evitación y ansiedad social experimentada en general. Los autores obtuvieron un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,91, 0,83 y 0,76, respectivamente, y en este estudio se obtuvieron unos índices de 0,51, 0,53 y 0,61. Entre las principales conclusiones en cuanto a la relación entre variables deportivas y psicológicas, se confirma la hipótesis, destacando que a más tiempo dedicado en horas por semana al fútbol menor es la motivación orientada a evitar el fracaso y mayor es la competitividad. Por otro lado, los jugadores con mejores notas medias escolares poseen menor ansiedad y evitación social ante extraños.

Ávila-Toscano et al. (2020) en su estudio: “Predictores de la ansiedad ante la estadística: Ansiedad ante los exámenes y baja depuración cognitiva”, se tiene:

El objetivo estudio fue analizar las estrategias meta cognitivas implicadas en procesos de ansiedad ante la estadística, así como el papel de la ansiedad ante los exámenes en este fenómeno: revisión conceptual, perspectivas, evidencias y líneas de discusión, Barranquilla Colombia. Se sustrae que en sí; la estadística, para ser direccionada corresponde a sus competencias en el entendimiento de su problemática que conlleva a la toma de decisiones. Lo interesante es que en toda investigación intervienen profesionales empleando la estadística como análisis de información, manifestando en muchos casos una respuesta de ansiedad ante este contexto. Justamente este estudio, toma en cuenta las estrategias metacognitivas que están en procesos de ansiedad ante la estadística y por ende ante los exámenes de la misma. Los resultados demostraron independencia entre las variables analizadas. Los análisis de correlación bivariadas, se realizaron con el coeficiente de Pearson. El modelo de regresión incluyó las cuatro variables descritas. Las variables predictoras significativas fueron Ans_exm, con una predicción del 25% de la variación de la variable criterio ($R^2=0.253$, $F=67.147$, $p=0.000$) y Depuración, entrada en el paso 2 con una predicción conjunta del 27% ($R^2=0.269$, $F=36.233$, $p=0.000$). El análisis de residuos con el estadístico de Durbin-Watson obtuvo un valor $D-W=2.059$, lo que deja asumir que se comportan de forma independiente, así mismo, el análisis de colinealidad muestra de Inflación de la Varianza bastante bajo valores apropiados de Tolerancia (cercaos o iguales a 1.000) y un Factor, lo que deja asumir que los predictores no generan multicolinealidad.

Díaz Córdoba & Castro Franco (2020) en sus conclusiones, refleja “La ansiedad ante exámenes, el nivel de dificultad, exposiciones, actividades académicas y extracurriculares, generan un mayor impacto para una sintomatología que genera alteraciones a nivel cognitivo, físico, perceptual, impidiendo responder correctamente a las exigencias del medio educativo”

Santabárbara (2019) en su objetivo, se emplaza en “documentar la ansiedad hacia la estadística experimentada por los estudiantes de Grado en Medicina y evaluar su relación con el desempeño en la materia de bioestadística” (p. 1). Realizó un estudio observacional, transversal y analítico, utilizando la *Statistical Anxiety Scale* (SAS), para conocer la ansiedad hacia la estadística, de 24 ítems, que evalúa en tres subescalas: ansiedad ante el examen (8 ítems), ansiedad por pedir ayuda (8 ítems) y ansiedad por la interpretación (8 ítems); cada ítem se califica en una escala tipo Likert de 1 a 5; cuanto mayor sea la puntuación en la **SAS** o en cualquier subescala, mayor

ansiedad hacia la estadística; la muestra de 41 estudiantes, cuyos resultados indicaron que padecen ansiedad baja o moderada por pedir ayuda e interpretar los resultados estadísticos, y algo más elevada ante el examen de estadística. Concluye que los estudiantes presentan una moderada ansiedad hacia la estadística, aunque se necesita más investigación centrada en los cambios en la metodología de enseñanza, desde el comienzo del Grado en Medicina, para disminuir dicha ansiedad.

Macías Galarza (2020) en su estudio básico y correlacional, con una muestra de 115 estudiantes del séptimo año, seleccionados por conveniencia. El autor realizó lo siguiente:

Aplicó el instrumento de ansiedad estado - rasgo de Spielberge r (STAI), determinando así los niveles de ansiedad y el rendimiento académico de los estudiantes para conocer su logro de aprendizaje. Utilizó la prueba de correlación de rangos de Spearman, el valor de $r = -0,209$ y un valor de p consignado $p\text{-valor} = 0,023$, demostrando así una correlación negativa lineal pero débil entre la ansiedad y Rendimiento Académico, de alumnos de Séptimo año de EGB de la Institución Educativa José Herbozo, Guayaquil 2020 y concluyó que un menor nivel de ansiedad en los estudiantes, mejora considerablemente las posibilidades de obtener un grupo homogéneo con un alto Rendimiento Académico. (p. 7)

Lora Loza (2020) determinó la relación entre las variables actitud, motivación y ansiedad con el rendimiento académico. En un estudio descriptivo-correlacional transversal en 240 maestrantes en Gestión de los Servicios de Salud, utilizó el Cuestionario IPRI; concluyó, que existe correlación positiva significativa entre las dimensiones de actitud, y motivación extrínseca, con respecto al rendimiento académico.

Tarazona Esquibel (2017) concluye

Las dimensiones de la motivación de logro atribucional con el rendimiento académico general, tienen una relación positiva y no significativa entre los factores internos del interés y el esfuerzo por el estudio, interacción con el instructor y la tarea/capacidad. Entre los factores externos influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, examen y la interacción colaborativa con sus pares y el rendimiento académico, tienen una relación negativa y no significativa. En el análisis correlacional de las dimensiones de la motivación de logro atribucional con el rendimiento académico

por entorno de aprendizaje existe una relación positiva y significativa entre la motivación de logro atribucional y el rendimiento académico en el seminario de complementación de práctica. (p. 60)

Arias Gallegos (2019) realizó “un análisis psicométrico y comparativo de los datos de motivación de logro, seleccionando una muestra estratificada de 636 estudiantes del octavo ciclo académico de dos universidades de la ciudad de Arequipa” (p. 2). Asimismo:

Utilizó la prueba de Motivación de Logro Académico, la cual fue creada utilizando como base las escalas de motivación de logro y deseabilidad social de la prueba Prestatic Motivation Test for Children(PMT-K), elaborada por Hermans en Holanda en 1971. El MLA consiste en 33 ítems, 25 de los cuales están relacionados a la subescala con la motivación propiamente dicha y se compone de tres factores y 8 pertenecen a la subescala de deseabilidad social que evalúa la influencia en las respuestas del deseo por presentar una imagen socialmente aceptable de sí. (Thornberry-Noriega, 2003, p. 7)

Huancollo Palomino (2021), considera que es sumamente importante e interesante que el resultado del proceso de enseñanza - aprendizaje está deliberadamente sujeto a actitudes, habilidades, condiciones, fenómenos o situaciones o factores; como la motivación de logro, pues es el motor, que nos lleva al ser humano cognoscente a realizar acciones; es decir que, dentro del espacio académico, viene a ser la energía que posee cada estudiante para lograr el mejor aprendizaje significativo. Entre sus resultados destacan:

El 10.00% de estudiantes presentan una baja motivación de logro, el 50.00% de estudiantes presentan una media motivación de logro y el 40.00% de estudiantes presentan una alta motivación de logro; la mayoría de estudiantes se encuentran medianamente motivados. Con respecto al rendimiento académico, el 40.00% de los estudiantes presentan un nivel medio, el 32.00% de los estudiantes presentan un nivel muy alto y el 28.00% presentan un nivel alto. Con respecto a la motivación de logro, se realizaron comparaciones sobre los niveles de motivación de logro de los estudiantes de las carreras profesionales de Agronomía, Administración y Enfermería, lo cual conduce a concluir que los estudiantes de la carrera profesional de Enfermería presentan mayor motivación de logro. Al comparar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes de las carreras profesionales de Agronomía, Administración y Enfermería, se pudo notar que los

estudiantes de la carrera profesional de Enfermería presentan mejores resultados en rendimiento académico (Huancollo Palomino 2021).

1.2. Bases teóricas

1.2.1. La motivación de logro

Real Academia Española (2021) define “la motivación como la acción y efecto de motivar y como Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

Pintrich & Schunk (2006) “La motivación impulsa a los estudiantes hacia una meta deseada y describen la motivación como conductas observables, indicadores de mayor o menor motivación”.

Neuman (2000) “Para lograr un buen rendimiento académico se necesita tener un aprendizaje significativo, que se desarrollan como una estrategia adaptativa de autoaprendizaje, indicando una mayor motivación”

La motivación académica, tiene factores que guían la conducta, en el área académica; es decir son las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, los intereses, las expectativas y las diferentes representaciones mentales que él va generando en base al tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo (González Cabanach et al., 1996, p. 13).

Alonso Tapia & De la Red Fadrique (2014) señalan que un “alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado que tiene para ellos el trabajo académico” (p. 2).

Covington (2000) manifiesta:

La motivación del logro se sostiene en los objetivos o metas que converge en la calidad de aprendizaje de los estudiantes, con la voluntad de seguir de cerca el aprendizaje, interactuando entre los tipos de interés social y metas académicas. La motivación se fija en las propiedades de estos objetivos y de las estructuras de recompensa; en función de las creencias y metas a las que juntan en un momento determinado. En síntesis, las representaciones cognitivas que se desearía conseguir o evitar, influyen decisivamente en la motivación o en la ausencia de motivación para aprender. (p. 4)

1.2.2. Categorías de la motivación

La motivación se clasifica en tres categorías (Pintrich & De Groot, 1990): “a) Percepciones y creencias sobre la capacidad para realizar una tarea; b) Los objetivos o metas para implicarse en una tarea; y c) Los sentimientos afectivos hacia una tarea” (p. 6).

1.2.3. La ansiedad de aprendizaje

Davison & Neale (1980) consideran:

La ansiedad es una estructura hipotética, una ficción o estado inferido conveniente que media entre una situación amenazante y la conducta observada en un organismo. Postulan también que esta estructura es multifacética o multidimensional, y que cada faceta no es necesariamente evocada por determinada situación que produzca angustia ni se manifiesta siempre en un mismo grado, explicándose así las bajas inter correlaciones existentes entre las medidas de ansiedad. (s.p)

Engler (1996) señala:

La ansiedad es la aprensión caracterizada por una amenaza a algún valor que el individuo considera esencial para su existencia como persona. Además, la ansiedad es una característica inevitable del ser humano, algo determinado. La ansiedad no tiene objeto debido a que ataca a esa base de la estructura psicológica en la que ocurre la percepción de uno mismo como distinto del mundo de los objetos. De tal forma que, en la ansiedad, se da una ruptura en la distinción que hay entre uno mismo y el objeto. (s.p)

Goldman (1992) define:

La ansiedad como un estado emocional desagradable, cuyos orígenes no son fáciles de identificar. Acompañado frecuentemente de síntomas fisiológicos que pueden conducir a la fatiga o al agotamiento. La intensidad de la ansiedad tiene varias gradaciones, partiendo de escrúpulos menores hacia temblores perceptibles y aun pánico completo, la forma más extrema de ansiedad. (s.p)

Endler et al. (1994) indican:

La ansiedad es el reconocimiento de que los eventos con que nos enfrentamos se encuentran afuera del rango del sistema de constructos propios. Es decir, nos sentimos ansiosos cuando ya no podemos entendernos a nosotros mismos y a los eventos de

nuestras vidas en términos de las propias experiencias pasadas. El potencial para la ansiedad es innato, aunque los acontecimientos particulares que pueden volverse amenazadores son aprendidos. El temor es la expresión de la ansiedad en una forma objetivada específica. (s.p)

Para Sarason & Sarason (1996) señala:

La ansiedad es un sentimiento de miedo y aprensión confuso, vago y muy desagradable. La persona ansiosa se preocupa mucho, sobre todo por los peligros desconocidos. Además, el individuo ansioso muestra combinaciones de los síntomas siguientes: ritmo cardiaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, mareo, sudoración, insomnio, micción frecuente y estremecimientos. (p. 80) Todos estos síntomas físicos se presentan tanto en el miedo como en la ansiedad. El miedo se diferencia de la ansiedad porque las personas que tienen miedo pueden decir con facilidad a qué le temen. Por otra parte, quienes se sienten ansiosos no están conscientes de las razones de sus temores. De modo que, aun cuando el miedo y la ansiedad comprenden reacciones similares, la causa de preocupación es aparente en el primero de los casos, pero no es clara en el segundo. (s.p)

Navas (1989) define:

la ansiedad como un estado emocional, o sea, que es un compuesto o mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. En el aspecto subjetivo, la ansiedad es un sentimiento o emoción única que es cualitativamente diferente de cualquiera de otros estados emocionales tales como tristeza, depresión, coraje o pesadumbre. Se caracteriza por varios grados de sentimientos de aprensión, temor, terror o nerviosismo. En el lado más objetivo o conductual, la ansiedad es indicada por una elevada actividad del sistema nervioso autónomo y por síntomas tales como palpitaciones cardíacas, sudoración, perturbaciones respiratorias, y tensión muscular. (s.p)

Para Mischel (1988) alude:

El significado o definición de la ansiedad no puede reducirse a una sola concepción. Sostiene que cada individuo tiene un conjunto de amenazas personales, diferente al de

otros, que le provoca la mayor ansiedad. Puesto que cada persona puede conceptualizar los estados de excitación emocional de un modo distinto, las experiencias que pueden etiquetarse como ansiedad pueden ser casi infinitas, y van desde los traumas del nacimiento hasta los temores a la muerte. Así, la manera más simple de definir la ansiedad es como un temor adquirido. (s.p)

Papalia et al. (1993) llega a definir la ansiedad como:

Un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión surgidas de la anticipación de una amenaza, real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden. La ansiedad se define como normal o neurótica, según que la reacción del individuo sea o no apropiada a la situación que la causó. (s.p)

Spielberger (1980) aclara:

La ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto. Es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un objeto o una determinada situación; tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto o la situación ansiógena se dan, se concretizan y, por lo tanto, ya no representan un elemento de amenaza para la persona. (s.p)

1.2.4. Características de la respuesta de la ansiedad

Según el DSM- III-R (Pichot, 1990):

En el sistema psicofisiológico se observa un fenómeno de hiperactividad vegetativa que se traduce en un aumento de la actuación del simpático que lleva una serie de consecuencias a nivel fisiológico. Estas manifestaciones se dan en dificultad para respirar o sensación de ahogo; palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado; sudoración o manos frías y húmedas; sequedad de boca; mareos o sensaciones de inestabilidad; náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales; sofocos o escalofríos; micción frecuente; dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta. (p. 245)

De entre todas estas manifestaciones se han encontrado correlaciones positivas entre la actividad electro dermal, la tasa cardíaca y el volumen sanguíneo que, junto con los trastornos digestivos, son los elementos más comunes, desde un punto de vista fisiológico, en la ansiedad. Dentro del sistema motor, las manifestaciones van a depender fundamentalmente de si el sujeto está sometido a la situación ansiógena o de si, por el contrario, no tiene por qué enfrentarse a ella. En el segundo de los casos, se producirán respuestas de evitación que pueden ser activas si el individuo ejecuta comportamientos que impiden la aparición del estímulo que provoca la ansiedad (tales como cruzarse de acera si se tiene fobia a los perros) o pasivas si implican que el sujeto no realice una acción potencialmente evocadora de ansiedad (no aceptar invitaciones, no enfrentarse con las dificultades). Las manifestaciones cognitivas, por regla general, se traducen en una preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación, el propio sujeto, las respuestas ante esa situación y las consecuencias de la misma que el individuo percibe como incontrolables por su parte. Esta negatividad implica la evaluación negativa de los estímulos, la imaginación de la ejecución de respuestas de evitación, la preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que las rodean, el temor a las críticas por parte de los demás y la continua anticipación de consecuencias desfavorables y desagradables. (sp.)

1.2.5. Ansiedad ante Exámenes

Bauermeister (1989) menciona:

Los exámenes son percibidos por muchos estudiantes en función de apreciaciones subjetivas e interpretaciones individuales como situaciones amenazantes y en consecuencia productoras de ansiedad, cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza percibida por cada sujeto. Así, se sostiene que hay personas más propensas a la ansiedad (temor) en las situaciones de examen, entonces esa ansiedad ante el examen se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación. (sp.)

Por su parte, Spielberger (1980):

También se afirma que, en muchas personas, la percepción de la situación de examen como potencialmente amenazante y causante de ansiedad se relaciona con el hecho de

que fallar en ella puede interferir con el alcanzar metas importantes; por ejemplo, aprobar la asignatura, o porque frente a una ejecución pobre tienden a bajar su sentido de autoevaluación. (sp.)

Esta teoría también considera que el nivel del estado de ansiedad es más alto durante los exámenes percibidos como difíciles, que, durante los fáciles, y que cualquier examen estricto somete a los alumnos a dos desventajas: la dificultad intrínseca de las preguntas y el posible nivel distorsionador de la ansiedad. Mientras que un incremento moderado en el nivel del estado de ansiedad, puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios (Spielberger, 1980, s.p).

Ahora bien, es un hecho que la ansiedad, el temor y/o la ansiedad/temor, previa y durante las situaciones de examen, es una experiencia ampliamente difundida, lo cual se traduce muchas veces en consecuencias negativas, tales como pobres calificaciones, deserción y una inhabilidad general para lograr metas que de otra manera serían realísticamente alcanzables (Navas, 1989, s.p).

Respecto a esto último, (Navas, 1989, s.p) reporta que “se ha encontrado consistentemente que los niveles altos de ansiedad impiden y desorganizan la ejecución, por ejemplo, se pierde la concentración y se desatienden aspectos importantes de la tarea o examen”.

1.2.6. Escala de Ansiedad hacia la Estadística (*Statistical Anxiety Scale – SAS*)

En el estudio de Santabárbara (2019) “Ansiedad hacia la estadística en estudiantes de Grado en Medicina”(p. 2), se reconsidera y en todo caso se actualiza utilizando la presencia de un instrumento la *Statistical Anxiety Scale* (SAS), en la versión en castellano de la SAS. Es una medida de 24 ítems, midiendo la ansiedad hacia la estadística en tres subescalas: Ansiedad ante el examen (8 ítems), Ansiedad por pedir ayuda (8 ítems) y Ansiedad por la interpretación (8 ítems).

1.2.7. Las teorías que sustentan la motivación de logro y la ansiedad la teoría motivacional

González Cabanach et al. (1996) manifiesta:

El desarrollo histórico de la teoría motivacional, en una línea de tiempo, tomando como base lo de Weiner (1990), quien tomó como referencia a la Enciclopedia de Investigación en Educación, esquematizando en dos etapas la investigación de la motivación en educación: I) La primera etapa, desarrollada alrededor de los años 20 hasta finales de los 70, caracterizando a la motivación como un instinto interno, inconsciente, no intencional, defendida por varios enfoques: a) Enfoque psicoanalista, se da importancia a la vida psíquica interna, dando lugar a la motivación instintiva e inconsciente; b) Enfoque conductista, el cual se basa en la relación estímulo-respuesta; es decir, que la motivación es dirigida por medios externos; c) Enfoque cognitivista, el que prioriza lo cognitivo de lo afectivo, es decir, lo que se aprende es solo conocimiento, no se tiene en cuenta la intervención de lo afectivo emocional; d) Enfoque humanista, el cual se basa en la filosofía existencialista y fenomenológica, en donde se resalta al yo y a la conciencia, en la regulación del comportamiento; es decir, se enfatiza la personalidad, destacando los factores internos como reguladores del comportamiento. (p. 14)

La segunda etapa se inicia a fines de los 70, desarrollándose hasta la actualidad, el aporte más significativo, es el estudio de la motivación como un proceso interrelacionado, considerando aspectos como las atribuciones causales, las creencias de autoeficacia y control, y los pensamientos acerca de la meta hacia el cual el sujeto se está esforzando en conseguir, vinculados con la participación del yo frente a la tarea, considerando las estructuras de meta cooperativa frente a la competitiva y las recompensas intrínsecas frente a las extrínsecas (Weiner, 1990, p. 14).

1.2.8. Teorías de la motivación

Se describen algunas teorías de motivación dando la importancia al aprendizaje significativo para un rendimiento académico óptimo:

- **Teoría de atribución causal**

Weiner & Graham (1986):

Desarrolló la teoría de la atribución causal, trata de explicar la conducta de logro a través de las atribuciones causales, de acuerdo a experiencias de logro y a los resultados de esas atribuciones interrelacionados con sus dimensiones tanto cognitivas como afectivas. Según esta teoría la motivación se inicia con el resultado que puede tener un sujeto sea de éxito o fracaso generando sentimientos de felicidad o de tristeza; estas emociones son independientes de la atribución que originan la búsqueda de las causas que produjeron el resultado llamadas atribuciones causales. Estas causas pueden ser múltiples, por ejemplo, el fracaso en el rendimiento académico puede ser atribuible a la naturaleza de la asignatura (Matemática-estadística), a la capacidad del estudiante, a la falta de esfuerzo, etc. (s.p)

La teoría las agrupa en dos tipos de causas: internas y externas; llamadas “locus de control” o “lugar de control”, éstas pueden ser estables o inestables en el tiempo, en este caso involucra la “estabilidad” y la “controlabilidad” que se refieren a ser controlables o no por alguien, estas dimensiones, así definidas, ayudan a clasificar y a reducir las causas; además, están relacionadas con las expectativas y las emociones dependientes de las atribuciones, los que influyen en la conducta motivada (Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2011, p. 12).

- **Teoría de la motivación de logro.**

(McClelland et al., 1953, p. 92):

La teoría de la motivación del logro ha sufrido diversas revisiones; sin embargo, parece haber un acuerdo en los principales determinantes de la orientación del logro (Ruble & Boggiano, 1981). Las revisiones o cambios implícita o explícitamente se manifiestan en tres factores: 1) Diferencias individuales. 2) Expectativas y probabilidad de éxito. 3) Valor de incentivo de los resultados.

En función a los tipos de metas académicas y el modo de afrontarlas, Alonso Tapia & García-Celay (1990) proponen cuatro categorías:

i) Metas relacionadas con la tarea que involucra incrementar la propia competencia, sintiéndose absorbido por la naturaleza de la tarea y actuando con autonomía y sin

obligación. Se relacionan con la motivación de la competencia, motivación intrínseca y la motivación de control; ii) Metas relacionadas con la autovaloración o con el “yo”, en esta dimensión se considera el autoconcepto, el valor que da el alumno a su actividad académica; éstos corresponden a experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue el éxito y evitar la experiencia de la “vergüenza” o la “humillación” que acompañan al fracaso, estos indicadores se relacionan con la motivación de logro y el miedo al fracaso; iii) Metas relacionadas con la valoración social, en esta categoría el resultado de la conducta académica es regulada por la aprobación de su entorno académico, teniendo un rol importante como experiencia emocional para el aprendizaje y el logro académico; y iv) Metas relacionadas con las recompensas externas, esta categoría está relacionada a los premios, recompensas y a la evitación del castigo; se las puede considerar como Motivaciones extrínsecas, las cuales no están directamente relacionadas con el aprendizaje o el logro académico, pero puede servir para favorecerlo. (p. 18)

1.2.9. El Rendimiento Académico.

- **Conceptualización**

Kerlinger & Lee (2002, p. 315) señalan:

La educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar. El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc. al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar. (...) El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro", "al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él.

Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor, al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar" (Gispert, 1997, s.p).

Además, el rendimiento académico es entendido por Pizarro R. (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985, s.p).

Según Herán & Villarroel (1987) "el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos". (s.p)

Por su lado, Kaczynska (1935) afirma que el "rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos". (s.p)

En tanto que Novaes (1973) sostiene que el "rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación". (s.p)

Chadwick (1979) señala:

El rendimiento académico es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrolladas y actualizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a

lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado (s.p).

- **Características del rendimiento académico**

García & Palacios, (1991):

Realizaron un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. Caracteriza, el rendimiento académico como: - El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno. - En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. - El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración. - El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo. - El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente. (s.p)

- **El rendimiento académico en el Perú.**

Fernández Huerta (1983, como se citó en Aliaga Tovar, 1998), consideran que “las calificaciones escolares, son el resultado de evaluaciones continuas o de exámenes a los que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es tarea compleja que exige del docente obrar con máxima objetividad y precisión”. (s.p)

Miljanovich Costilla (2000), “en el sistema educativo peruano, en especial en las universidades y en este caso específico, en la UNMSM-, la mayor parte de las calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20” (s.p). “Sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente, basándonos en el siguiente cuadro” (DIGEBARE, 1980, como se citó en Reyes Murillo, 1988).

Tabla 1.

Categorización del Rendimiento Académico

Notas	Valorización
15 - 20	Aprendizaje bien logrado

Nov - 14	Aprendizaje regularmente logrado
10 - 0	Aprendizaje deficiente

Fuente: Ministerio de educación. Dirección general de educación básica y regular

Reyes Murillo (1988, s.p) “elaboró una tabla diferente para la valoración del aprendizaje en base a las calificaciones obtenidas que se muestran en la siguiente tabla”:

Tabla 2.

Categorización del Rendimiento Académico

Notas	Valoración del Aprendizaje Logrado
20 -15	Alto
14.99 - 13	Medio
12.99 - 11	Bajo
10.99 - menos	Deficiente

Fuente: Influencia del programa curricular y del trabajo docente escolar en Historia del Perú del tercer grado de Educación secundaria. Lima, 1988

1.2.10. El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas

Cattel & Kline (1982) alude que “el rendimiento académico, se ve unido a muchas variables psicológicas, como la inteligencia, que se le relaciona de modo moderado a alto, en diversas poblaciones estudiantiles, de Inglaterra y Estados Unidos” (s.p).

Rodriguez (1987) denomina “Comportamientos afectivos relacionados con el aprendizaje”.

(Comber & Keeves, 1973, como se citó en Enríquez, 1998) “las correlaciones de la actitud general hacia la escuela y del autoconcepto no académico si bien son significativas son menores que las correlaciones de la actitud hacia una asignatura determinada y el autoconcepto académico”.

“La variable personalidad con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene correlaciones diversas y variadas, según los rasgos y niveles de educación” (Eysenck y Eysenck, 1987, como se citó en Aliaga Tovar 1998, s.p)

Bloom (1982) señala:

En cuanto al rendimiento en algunas asignaturas como la matemática, comunica resultados de estudios univariados en los cuales se hallan correlaciones sustanciales entre la inteligencia y el aprovechamiento en aritmética en estudiantes secundarios estadounidenses. También comunica correlaciones más elevadas del autoconcepto matemático en comparación con el autoconcepto general con asignaturas de matemática en el mismo tipo de estudiante. (sp.)

Ayora (1993) sostiene:

Otra variable que se ha relacionado mucho con el rendimiento académico es la ansiedad ante los exámenes. que esta ansiedad antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras. (sp.)

Sarason y Mandler (citados por Spielberger (1980):

Dieron a conocer una serie de estudios en los cuales los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento más bajo en los tests de inteligencia, comparados con aquellos con un bajo nivel de ansiedad en los exámenes, particularmente cuando eran aplicados en condiciones productoras de tensión y donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión. (sp.)

McKeachie y Cols. (1955, como se citó en Faust & Anderson 1991):

Afirmaron que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que, si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se disiparía la ansiedad y la frustración. (s.p)

1.2.11. Teorías que sustentan el Rendimiento Académico

Entre las teorías más relevantes asociados al Rendimiento Académico, están relacionados a:

- **Teoría de las Perspectivas de Meta de Nicholls.**

Castillo et al. (2003, p. 1):

Una de las teorías que permite explorar el interés de los estudiantes hacia sus tareas escolares, así como su grado de satisfacción e implicación en su vida escolar, es la Teoría de las Perspectivas de Meta desarrollada por Nicholls en 1989, quien en su interés por entender las diferencias motivacionales en los estudiantes señaló que no a todos ellos les mueven los mismos objetivos e intereses en el proceso del aprendizaje.

Según Castillo et al. (2003):

Estos objetivos vienen determinados por la manera en que juzgan su nivel de competencia y definen el éxito en situaciones de logro. Se asume que la implicación en la actividad escolar, la cantidad de esfuerzo en la realización de la tarea, el nivel de persistencia en la misma, así como las respuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el resultado obtenido en la tarea, son debidas al significado que los sujetos atribuyen a la consecución del logro. (p. 1)

- **Teoría de la Autoeficacia de Bandura.**

Bandura (1977) quien la desarrolló de manera amplia a través de su “teoría sociocognitiva o cognitiva social. Sin embargo, la teorización de la autoeficacia se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter”. (s.p)

Peralbo et al. (1986):

La autoeficacia surge intentando de conceptualizar el comportamiento humano desde una perspectiva integradora. Esta implicaba necesariamente (en la psicología científica contemporánea) el recurso a una explicación de los determinantes de la conducta humana, que toma su origen en posturas centralistas derivadas del auge de la psicología cognitiva, en clara oposición a las posturas periferialistas que sitúan los determinantes de la conducta en el ambiente externo. (s.p) Fue precisamente esta situación lo que dio lugar a la ruptura con aquellas visiones unidireccionales de la génesis de la conducta, en las cuales la respuesta del organismo aparece siempre como resultado de la acción

aislada o bidireccional de los componentes personales o situacionales, para dar lugar a una visión más compleja del funcionamiento humano que integra a la propia conducta como agente que participa en su propia determinación, a través de la interacción recíproca con los factores personales y ambientales. (sp.)

“Esta perspectiva dio lugar al denominado determinismo recíproco en cuyo marco cobraría sentido la formulación sobre el papel de las expectativas de autoeficacia como agente motivador del comportamiento humano” (Bandura, 1977, como se citó en Peralbo et al. 1986, s.p).

“En el contexto del estudio y la medida de la personalidad, la autoeficacia se podría inscribir en el marco de las distintas concepciones del self” (Palenzuela 1983, como se citó en Peralbo et al. (1986) que dentro de un enfoque interaccionista de la personalidad se “llega a la consideración de las variables de la persona no como los clásicos rasgos globales que describen la conducta sino más bien como las cogniciones de la persona acerca de las situaciones concretas”.

Blanco Blanco (2014) señala “La Teoría Cognitiva Social desprenden dos preposiciones: Las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado; y El constructo de autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes cuando se evalúa en relación con un dominio específico.”. (sp.)

Bandura (1977, como se citó en Chacón, 2006) “plantean que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone”. (s.p)

1.3. Definición de términos básicos

Dominio actitudinal. “Conjunto de opiniones, juicios de valor y grado de apreciación que realiza el estudiante dentro del proceso educativo” (Díaz Córdoba & Castro Franco, 2020).

Dominio conceptual. “Manejo de un conjunto de teorías, leyes, principios desarrollados por investigadores y que se transmiten al estudiante dentro del proceso educativo”. (Díaz Barriga Arceo, 2002)

Dominio procedimental. “Desarrollo de habilidades y destrezas motores que el estudiante realiza dentro del proceso educativo.” (Díaz Barriga Arceo, 2002)

Motivación. “Cantidad de esfuerzo que un alumno emplea en realizar diversas actividades académicas o escolares.” (Madero Suárez & Gómez López, 2013).

Motivación extrínseca. “Se relaciona a incentivar externamente frente a necesidades del yo, esto para obtener más en el campo pedagógico.” (Bernardo Carrasco & Javaloyes Soto, 2015)

Motivación intrínseca. “Referida a la querer saber, es decir de desarrollar conocimientos, para satisfacerse a sí mismo tras hacer una obligación académica.” (Bernardo Carrasco & Javaloyes Soto, 2015).

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo y nivel de investigación

Tipo de investigación

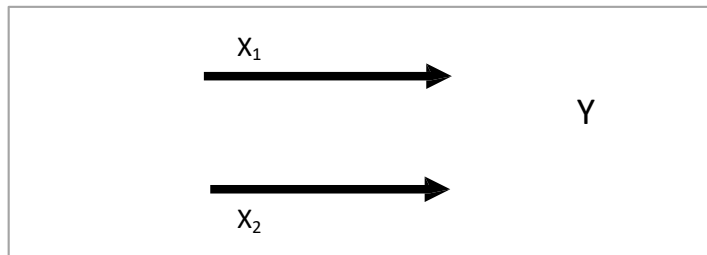
“Según su finalidad, es una investigación básica, tiene como fin crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos. Se orienta a conocer y persigue la resolución de problemas amplios y validez general” (Mejías et al., 2006, p. 2).

Nivel de investigación

“El nivel de investigación empleado en el presente estudio es el explicativo; ya que se intentará determinar las causas y consecuencias de un fenómeno concreto. Se usará el método relacional, creando un modelo explicativo” (Mejías et al., 2006, p. 2).

2.2. Diseño de investigación

se empleó el “diseño no experimental, ya que no hubo manipulación de alguna variable; asimismo se hizo un diseño relacional multivariado, transeccional causal” (Mejías et al., 2006, p. 2); representado en los siguientes esquemas:



$$Y^{\wedge} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2$$

Donde:

Y^{\wedge} : Valor estimado correspondiente a la variable dependiente.

b_0 : Intersección con el eje Y.

X_1 y X_2 : Valores de las dos variables independientes.

b_1 y b_2 : Pendiente asociadas con X_1 y X_2 respectivamente.

2.3. Población y muestra

Población

Estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados en el curso de Estadística Aplicada del IV ciclo del 2018-II al 2019-II en la carrera profesional de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNSM.

Muestra

Estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados (68) en el curso de Estadística Aplicada del IV ciclo del 2018-II al 2019-II, en la carrera profesional de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNSM.

2.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos

Técnicas.

Para el acopio de datos e información se consideró las siguientes técnicas:

- a. **Observación directa.** Fue *In Situ*; es decir en la misma aula y además los registros de las acciones y actividades de los estudiantes del estudio.
- b. **Técnicas de campo.** La técnica utilizada fue dos encuestas, a través de un cuestionario, instrumento o constructo planteado con características definidas para los participantes (escala de actitudes de LIKERT). Con respecto a la variable dependiente, se utilizó una Ficha de Registro de Notas
- c. **Aplicación de encuestas.** Los constructos tanto para la variable motivación de logro y ansiedad ante el aprendizaje de la Estadística a Aplicada, se aplicaron después del primer examen.

Instrumentos.

El instrumento o constructo de la variable motivación de logro tiene 30 ítems, distribuidos en sus dimensiones. El constructo de la variable ansiedad tiene 24 ítems, distribuidos en sus dimensiones respectivas. Además, se contó con los datos de las evaluaciones propias de la asignatura.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Procesamiento de Datos

Los datos fueron tabulados en Excel 2011, luego procesados en SPSS versión 25.

Presentación de datos.

Los datos se presentaron en cuadros o tablas estadísticas y figuras, los mismos que fueron analizados e interpretados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados

Tabla 3.

Nivel de Motivación de logro y de Ansiedad de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto

Nivel/Categorías	Motivación de Logro		Ansiedad	
	N°	%	N°	%
Baja	26	38,2	09	13,2
Media	33	48,5	33	48,5
Alta	09	13,2	26	38,2
TOTAL	68	100,0	68	100,0

Fuente: Aplicación de encuesta estudiantes estadística aplicada 2018 - 2019

La tabla 3, muestra los resultados de la simplificación del comportamiento de las variables independientes. Vemos que el 48,5% (33) de los estudiantes que participaron en el estudio, tienen un nivel medio de motivación de logro en sus estudios, seguido del 38,2% (26) que tienen un nivel bajo de motivación de logro en sus estudios y el 13,2% (09) de los estudiantes tienen un alto nivel de motivación de logro en sus estudios. Asimismo, con respecto a la variable ansiedad, el 48,5% (33) de los estudiantes tienen un nivel medio de ansiedad por el aprendizaje del curso de estadística aplicada, seguido del 38,2% (33) que tienen un nivel alto de ansiedad por lo mencionado y el 13,2% (09) tienen un nivel bajo de ansiedad por el aprendizaje del curso de estadística aplicada. Indudablemente que se evidencia una equilibrada motivación de logro en los estudios con una tendencia a mantener y bajar el nivel de motivación, mientras que, en la ansiedad, igual se evidencia un equilibrado nivel medio, pero con una tendencia a tener un nivel alto de ansiedad.

Tabla 4.

Nivel de rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-Tarapoto.

Nivel/Categorías	N° de estudiantes	Porcentaje (%)
Deficiente (Menos de 11)	07	10,3
Regular (De 11 a 13)	34	50,0

Buena (3De 14 a 16)	27	39,7
Muy Buena (De 17 a 20)	00	00,0
TOTAL	68	100,0

Fuente: Promedio de evaluaciones de los estudiantes de Estadística aplicada 2018 - 2019

La tabla 4, nos muestra el comportamiento académico, como resultado de todo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso de estadística en dos ciclos con la misma estrategia que permitió adecuar, fortaleciendo el análisis estadístico con fundamentos, que se hizo necesario aumentar o adherir más información con un siguiente ciclo con las mismas características de tiempo académico, de estudiantes de la misma carrera, con la misma edad relativa y además con el mismo docente e investigador, observando la misma problemática. Con esta premisa, se observa que el 50,0% (34) de los estudiantes en estudio tienen un nivel regular del rendimiento académico en la asignatura del mencionado curso de Estadística Aplicada, seguido del 39,7% (27) de estudiantes con un buen nivel de rendimiento académico de la misma asignatura y el 10,3% (07) de los estudiantes con deficiente nivel académico.

3.1.1. Análisis del comportamiento de resultados tanto del objetivo general y la contrastación de hipótesis

La siguiente secuencia conllevará, al final, a proponer el modelo lineal múltiple validado.

Para determinar la influencia de la motivación de logro y la ansiedad de aprendizaje en el rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-Tarapoto, se tomará en cuenta un modelo de regresión lineal múltiple.

Demostrando además la prueba de hipótesis: La motivación de logro y la ansiedad influye n significativa mente en el rendimiento académico de la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-T.

Paso 1: Planteamiento de Hipótesis

H1: La motivación de logro y la ansiedad *influyen* significativamente en el rendimiento académico de la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-T.

H0: La motivación de logro y la ansiedad *no influyen* significativamente en el rendimiento académico de la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-T.

Paso 2: Determinación α

Se consideró el nivel α (% error) $5\% = 0.05$

Paso 3: Analizar el comportamiento de normalidad de las variables

P-valor $\geq \alpha$, los datos provienen de una distribución normal.

P-valor $< \alpha$, los datos no provienen de una distribución normal.

Tabla 5.

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	g	Si	Estadístico	gl	Sig
REN A CAD	,107	68	,05	,941	68	,00
MOTIV	,098	68	,17	,928	68	,00
LOGR						
ANSIEDAD	,088	68	,20	,960	68	,00

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

Por el tamaño de muestra, $n = 68$, se analizó los datos de las tres variables en estudio, bajo el supuesto de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, dado que $n > 50$. Resultando que la variable Rendimiento académico con $p_valor = 0,054 > 0,05$; la variable Motivación de logro con $p_valor = 0,172 > 0,05$ y la variable Ansiedad con $p_valor = 0,200 > 0,05$. Con ello, se acepta la hipótesis de que los valores de las variables se comportan con criterios de normalidad.

Paso 4. Analizar la relación entre variables.

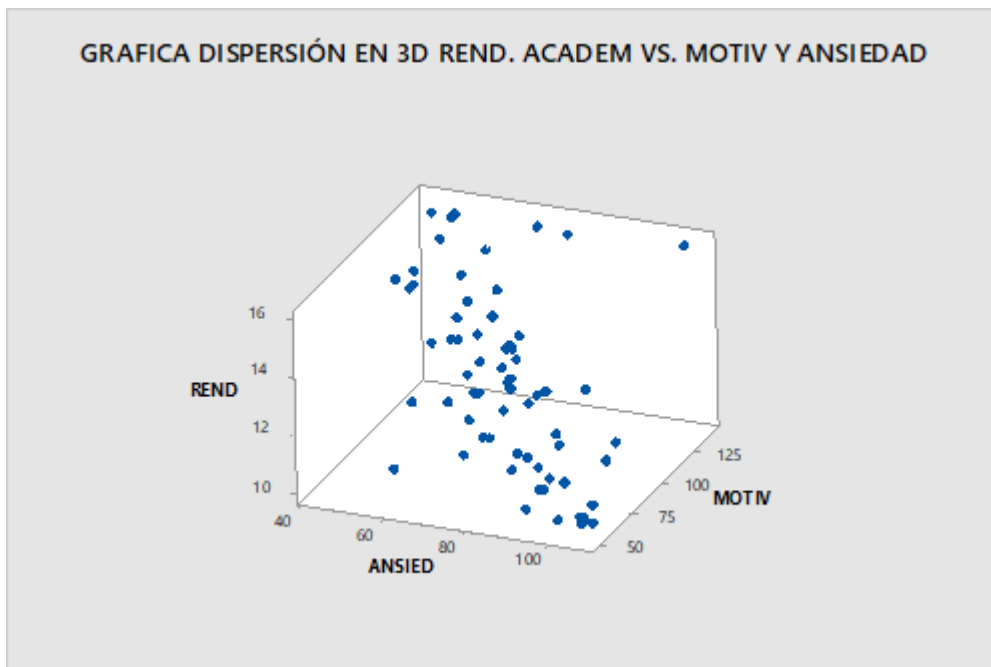


Figura 1. Gráfico de dispersión
Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

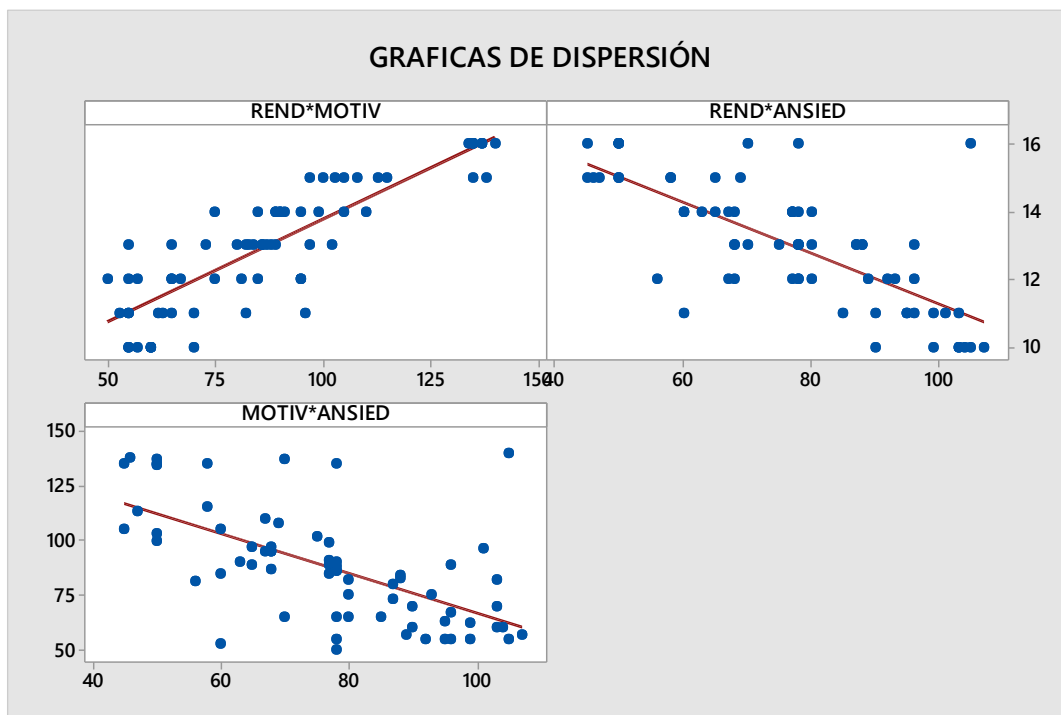


Figura 2. Gráficas de dispersión
Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

3.1.2. Modelo con todas las variables independientes

Tabla 6.

Resumen del modelo

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,894	,800	,794	,82332	1,838

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

El modelo tiene un R² (Coeficiente de determinación) de 0.800 lo cual nos indica que la motivación de logro y la ansiedad explican en un 80,0% la variabilidad del rendimiento académico y el 20,0% es explicada por otros fenómenos, factores, etc. Asimismo, a través del estadístico de Durbin-Watson, cuyo valor es 1,838, comprobando y validando la independencia de los residuos.

3.1.2.1. Análisis de varianza

Tabla 7.

ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	175,939	2	87,969	129,775	,000
	Residuo	44,061	65	,678		
	Total	220,000	67			

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

Según el análisis de varianza y con el p-valor = 0,000 < 0.05, el modelo de regresión lineal múltiple se fundamenta con la significancia en el ANOVA; es decir que el modelo es adecuado. Observándose el rendimiento académico como variable dependiente y los predictores como variables independientes: La ansiedad y la motivación de logro.

3.1.2.2. Modelo de regresión lineal múltiple

Tabla 8.

Modelo de regresión múltiple (análisis con SPSS.v.25) Coeficientes

Modelo	Coeficientes		t	Sig.	95,0% intervalo de confianza		Estadísticas de colinealidad	
	Error estándar	Coeficientes estandarizados Beta			Límite inferior	Límite superior	Tolerancia	VIF
Constante	11,421	,915	12,489	,000	9,595	13,248		
Motiv_Logr	,047	,005	9,272	,000	,037	,057	,608	1,645
Ansiedad	-,033	,007	-4,469	,000	-,047	-,018	,608	1,645

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

En esta tabla, también nos permite comprobar que no existe una colinealidad entre las variables, dado que los valores de la inflación de la varianza (VIF), son menores de 10; es decir no existe una correlación muy alta entre las variables independientes.

Tabla 9.

Modelo de regresión similar (análisis con Minitab)

Variables	Regression output			
	Coefficients	Std. error	t (df=66)	p-value
Intercept	11,421	,915	12,489	
Puntaje Motivación	,047	,005	9,272	,000
Puntaje de ansiedad	-,033	,007	-4,469	,000

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

Como el p-valor = 0,000 < 0,05, los coeficientes motivación de logro, ansiedad contribuyen de manera significativa al modelo.

3.1.2.3. Ecuación de Modelo de regresión

$$\text{REND} = 11.421 + 0.047 \text{ MOTIV} - 0.033 \text{ ANSIED}$$

3.1.2.4. Sección de los mejores predictores (variables independientes)

Según el modelo general, los predictores que contribuyen al modelo, son: la variable de motivación de logro y la variable ansiedad. Con *p_valores de 0,000* en cada uno de los predictores.

3.1.3. Validación de los supuestos de la regresión lineal múltiples.

3.1.3.1. No multicolinealidad

Tabla 10.
Diagnósticos de colinealidad

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de Condición	Proporciones de varianza		
				(Constante)	Motiv_Logr	Ansiedad D
1	1	2,890	1,000	,00	,01	,00
	2	,103	5,309	,00	,25	,13
	3	,008	19,281	1,00	,74	,87

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

3.1.3.2. Análisis de residuos del modelo

Tabla 11.
Estadísticas de residuos

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	10,5599	16,3819	13,0000	1,62048	68
Residuo	-1,67897	1,68405	,00000	,81094	68
Valor pronosticado estándar	-1,506	2,087	,000	1,000	68
Residuo estándar	-2,039	2,045	,000	,985	68

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

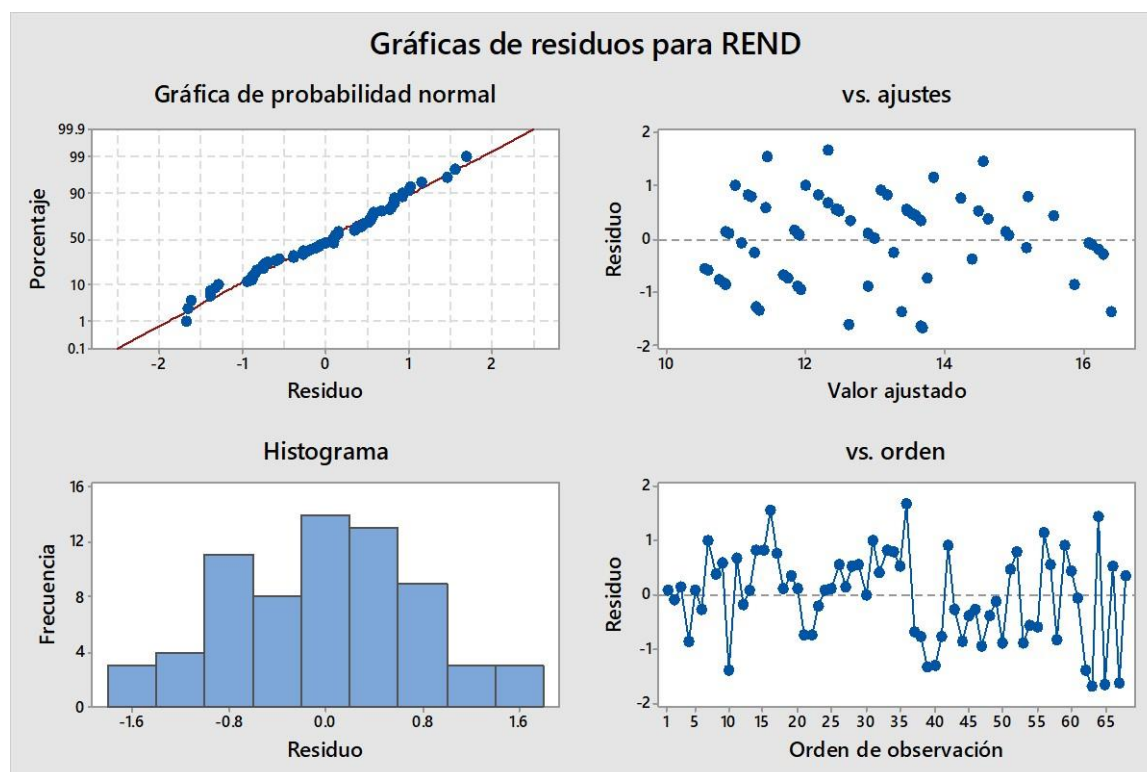


Figura 3. Gráficas de Residuos para REND
Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

3.1.3.3. Análisis de correlación

Tabla 12.

Análisis de correlación entre las variables en estudio

		REND_A CAD	MOTIV_LOGR	ANSIEDA D
Correlación de Pearson	REND_A CAD	1,000	,859	-,731
	MOTIV_LOGR	,859	1,000	-,626
	ANSIEDA D	-,731	-,626	1,000
Sig. (unilateral)	REND_A CAD	,	,000	,000
	MOTIV_LOGR	,000	,	,000
	ANSIEDA D	,000	,000	,
N	REND_A CAD	68	68	68
	MOTIV_LOGR	68	68	68
	ANSIEDA D	68	68	68

Fuente: Elaboración propia (SPSS.v.25)

Es importante mencionar sobre la significancia de la correlación entre cada par de variables que comprende el modelo de regresión múltiple; es p-valor = 0,000 en cada par de variables que robustece el modelo.

3.1.3.5. Conclusión

Se cumple con los supuestos, por lo tanto, el modelo es el adecuado, por consiguiente, validado.

3.2. Discusión de los resultados.

La investigación que hemos realizado, previamente manifestamos que estos tipos de estudios, como lo mencionamos en el Capítulo de materiales y métodos, específicamente en el tipo de investigación, hemos considerado que es básica, que solamente, se maneja en campos más de ciencias estadísticas matemáticas, sin embargo, es pertinente discutir lo con nuestros antecedentes que fortalecerá y robustecerá nuestro trabajo de investigación.

Es así que nuestra investigación guarda cierta similitud con la de Prieto (2020) por su estudio con variables coincidentes con la nuestra como la Motivación, ansiedad social y rendimiento académico, cuyo objetivo fue determinar relaciones entre ellas relacionando con la nota media escolar, igualmente fue no experimental como la nuestra. Mientras Prieto exploró un estudio comparativo, este estudio que realizamos fue predictivo. “También nuestra muestra no se realizó de manera aleatoria, por ello se trata de una investigación no probabilística” (McMillan & Schumacher, 2005, s.p), igualmente se seleccionaron por conveniencia. Los constructos que se

realizaron en ambos estudios de acuerdo a sus intereses fueron adaptados, en particular tuvimos que realizar un análisis de fiabilidad, resultado tanto en la motivación de logro, como el de la ansiedad con un alpha de cronbach, mayores de 0,85 en ambos casos. Entre las principales conclusiones del estudio de discusión menor es la motivación orientada a evitar el fracaso y mayor es la competitividad. Por otro lado, los jugadores con mejores notas medias escolares poseen menor ansiedad y evitación social ante extraños. En cambio, la nuestra se caracteriza por la creación de un modelo de regresión que permitirá predecir el rendimiento académico, conociendo el nivel de ansiedad ante una determinada asignatura y la motivación de logro del estudiante y con estrategias abordar estas características con profesionales que conlleve a tratar los temas álgidos de comportamiento mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Hacemos mención a Ávila-Toscano et al. (2020) por cierta similitud de la variable ansiedad en las calificaciones; es decir, en su estudio “Predictores de la ansiedad ante la estadística: Ansiedad ante los exámenes y baja depuración cognitiva”. Lo interesante es que en toda investigación intervienen profesionales empleando la estadística como análisis de información, manifestando en muchos casos una respuesta de ansiedad ante este contexto. En nuestra investigación, también se analizó los residuos con Durbin-Watson, resultado un valor $D-W=1,838$; es decir un comportamiento de forma independiente, con respecto a al análisis de colinealidad tenemos una Tolerancia con un valor de 0,608 y un Factor de Inflación de la Varianza VIF de 1,645, verificando que los predictores no generan multicolinealidad.

Con la de Díaz Córdoba & Castro Franco (2020) la similitud, se vuelve interesante, ya que en su estudio analizaron la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes universitarios, es lo que la investigación nuestra caracterizó lo mismo con la diferencia de otra variable más, siendo lo mismo en ambos estudios, la búsqueda de respuesta para tomar medidas reactivas y reflexivas para mejorar el rendimiento académico, justamente con el uso de la estadística. En las conclusiones reflejan como la ansiedad de los estudiantes, sobre todo ante los exámenes como el nivel de dificultad dependiendo del contenido de las materias; en nuestro caso fue específico ante la estadística por la materia que no tanto les simpatiza a los estudiantes de la carrera de Administración, pero sí en ambos estudios se presentan esa sintomatología que es la que genera alteraciones a nivel cognitivo, perceptual, impidiendo responder adecuadamente a las exigencias del sistema educativo de intervención.

Es importante e interesante corresponder una discusión con el estudio de Santabárbara (2019) en “documentar la ansiedad hacia la estadística experimentada por los estudiantes de Grado en Medicina y evaluar su relación con el desempeño en la materia de bioestadística, con un estudio observacional, transversal y analítico en estudiantes de primer curso de Grado en Medicina en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca (Universidad de Zaragoza)”, utilizando la *Statistical Anxiety Scale* (SAS). En nuestra investigación utilizamos, también una medida autor referida de la SAS de 24 ítems, que evalúa la ansiedad hacia la estadística en tres subescalas: ansiedad ante el examen (8 ítems), ansiedad por pedir ayuda (8 ítems) y ansiedad por la interpretación (8 ítems), en una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 “no me provoca ansiedad”, y 5, “me provoca mucha ansiedad”. Cuanto mayor sea la puntuación en la SAS o en cualquier subescala, mayor ansiedad hacia la estadística. Mientras en nuestro trabajo la tendencia fue una ansiedad alta, con el 48,5% con una ansiedad media y el 38,2% de estudiantes con una ansiedad alta en los resultados de Santabárbara, manifiestan que el 91,1% de los estudiantes que participaron padecen ansiedad baja o moderada por pedir ayuda e interpretar los resultados estadísticos y algo más elevada ante el examen de estadística. Solamente trabajaron la correlación, mientras que nosotros con la regresión múltiple. (p. 2)

El trabajo que presentamos, guarda cierta similitud por el comportamiento de dos variables con la de Macías Galarza (2020), cuyo objetivo fue:

Determinar la correlación real de la ansiedad y el Rendimiento Académico, siendo su diseño descriptivo correlacional. Su muestra fue de 115 estudiantes del séptimo año, seleccionados por conveniencia. Aplicó el instrumento del inventario de ansiedad estado - rasgo de Spielberger (STAI), mientras que en la nuestra trabajamos con SAS, pero lo importante que se realizan estos estudios por la preocupación del comportamiento de estas dos variables en especial sobre la ansiedad; asimismo la investigación que presento, trabajamos con dos variables independientes y una dependiente para el análisis utilizamos correlación de Pearson, previos análisis de los supuestos de normalidad; mientras que el estudio de Macías, demostró la prueba de correlación de rangos de Spearman, el valor de $r = -0,209$ y un valor de p consignado $p\text{-valor} = 0,023$, demostrando así una correlación negativa lineal pero débil entre la ansiedad y Rendimiento Académico y luego concluye que un menor nivel de ansiedad en los estudiantes, mejora considerablemente

las posibilidades de obtener un grupo homogéneo con un alto Rendimiento Académico.
(p. 16)

Nuestra investigación tiene buena similitud con los estudios de Lora Loza (2020) al encontrar una relación entre las variables actitud, motivación y ansiedad con el rendimiento académico, muy similar a la nuestra dado que están las tres variables de nuestro estudio, también en nuestro estudio hicimos una parte un análisis descriptivo-correlacional de diseño transversal Encontrándose resultados de concluir, que existe correlación positiva significativa entre las dimensiones de la actitud (hacia las implicancias sociales), y la motivación extrínseca, con respecto al rendimiento académico (p. 7); con Tarazona Esquibel (2017) en cuyo análisis correlacional de las dimensiones de la motivación de logro atribucional con el rendimiento académico por entorno de aprendizaje existe una relación positiva y significativa entre la motivación de logro atribucional. (p. 87)

Asimismo nuestros hallazgos son similares a lo reportado por Arias Gallegos (2019) por su análisis psicométrico y comparativo de los datos, al utilizar una prueba de Motivación de Logro Académico (Thornberry-Noriega, 2003) la cual fue creada utilizando como base las escalas de motivación de logro y deseabilidad social de la prueba Prestatic Motivation Test for Children(PMT-K), elaborada por Hermans en Holanda en 1971. El MLA consiste en 33 ítems (p. 2); similar en ítems que nuestra investigación. Asimismo, reportó índices Alpha de Cronbach de .82 y la nuestra se reportó con un índice de 0,824; y con Huancollo Palomino (2021) quien manifiesta que la motivación de logro, es el motor, que nos lleva al ser humano cognoscente a realizar acciones; es decir que, dentro del espacio académico, el estudiante debe poseer cada para lograr el mejor aprendizaje significativo. Esto hace despertar al docente el interés en cada sesión de enseñanza-aprendizaje, acompañando a sus estudiantes a la perseverancia en la obtención de sus metas y con actitud positiva ante las dificultades. Todo ello, es similar en nuestro estudio, que nos conllevó a analizar esa relación con el rendimiento académico, por el comportamiento de su variable, este estudio de Huancollo, concluye:

Existe una correlación positiva considerable entre la variable motivación de logro y la variable rendimiento académico con un valor de 0,766 hallado mediante la prueba correlación Rho de Spearman, en la nuestra utilizamos la correlación de Pearson, con un

coeficiente $r = 0,859$ por lo cual se puede afirmar que si la motivación de logro mejora el rendimiento académico aumenta en los estudiantes materia de la investigación. (p. 13)

CONCLUSIONES

El presente estudio, presenta las siguientes conclusiones

El 48,5% (33) de los estudiantes que participaron en el estudio, tienen un nivel medio de motivación de logro en sus estudios, seguido del 38,2% (26) que tienen un nivel bajo de motivación de logro en sus estudios y el 13,2% (09) de los estudiantes tienen un alto nivel de motivación de logro en sus estudios, con una evidencia en incrementar el nivel bajo de motivación de logro en sus estudios.

El nivel de ansiedad por el aprendizaje reporta que el 48,5% (33) de los estudiantes tienen un nivel medio de ansiedad por el aprendizaje de la asignatura de la estadística aplicada, seguido del 38,2% (33) que tienen un nivel alto de ansiedad por lo mencionado y el 13,2% (09) tienen un nivel bajo de ansiedad por el aprendizaje del curso de la estadística aplicada, con una evidencia de incrementar el nivel alto de ansiedad ante la estadística.

El rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada evidencia que el 50,0% (34) de los estudiantes tienen un nivel regular, seguido del 39,7% (27) de estudiantes con un buen nivel de rendimiento académico de la misma asignatura y el 10,3% (07) de los estudiantes con deficiente nivel académico.

A través del modelo de regresión lineal múltiple, validado, se establece la influencia de la motivación de logro con $p\text{-valor} = 0,000$ y la ansiedad de aprendizaje con $p\text{-valor} = 0,000$ en el rendimiento académico en la asignatura de Estadística Aplicada de los estudiantes del IV Ciclo de Administración de la UNSM. Tarapoto. La influencia de ambas variables resultó significativa en el análisis de regresión. Como el $p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$, los coeficientes Motivación de logro, ansiedad contribuyen de manera significativa al modelo.

La ecuación de regresión múltiple de las variables de estudio, resultó adecuada por su validación, siendo ésta la siguiente: **$\text{REND} = 11,421 + 0,047 \text{ MOTIV} - 0,033 \text{ ANSIED}$**

RECOMENDACIONES

Se recomienda lo siguiente:

Tomar en cuenta las variables de este estudio, para que sean reforzadas en las acciones tutoriales universitaria; es decir, dar charlas de motivación de logro, así como de Ansiedad ante los diferentes cursos, que se van focalizando y éste debe ser analizado por la dirección de asuntos académicos. Posiblemente el rendimiento académico tiene una fuga, que no lo estamos considerando de esta manera, con respecto a estas variables.

Proponer realizar estos constructos después de las primeras evaluaciones del ciclo para tomar las acciones predictivas con sus respectivas estrategias en el fortalecimiento de la motivación de logro y ansiedad ante algunas asignaturas y por ende de otros aspectos psicológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga Tovar, J. R. (1998). *La ubicación espontánea del asiento en el aula como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Alonso Tapia, J., & De la Red Fadrique, I. (2014). Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 241.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.2.2007.11315>
- Alonso Tapia, J., & García-Celay, I. M. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En *Desarrollo psicológico y educación* (1.ª ed., Vol. 2, pp. 183-198). Alianza.
- Arias Gallegos, W. (2018). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 159-178. <https://doi.org/10.34236/rpie.v10i10.78>
- Ávila-Toscano, J. H., Vargas-Delgado, L. J., Oquendo-González, K. P., & Mercado Salcedo, D. del C. (2020). Predictores de la ansiedad ante la estadística: Ansiedad ante los exámenes y baja depuración cognitiva. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 93-100. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12310>
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen, en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(3). <http://revistalatinamericanadepsicologia.konradlorenz.edu.co/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bauermeister, J. (1989). Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7, 69-88.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/index>
- Bernardo Carrasco, J., & Javaloyes Soto, J. J. (2015). *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias* (1.ª ed.). Universidad Internacional de La Rioja.
- Blanco Blanco, Á. (2014). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio

- empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.16.1.4149>
- Bloom, B. (1982). *All Our Children Learning* (New edition). McGraw-Hill.
- Carrasco, J. B. (1985). *La recuperación educativa* (1.^a ed.). Anaya.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las Teorías Personales sobre el Logro Académico y su Relación con la Alineación Escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1026>
- Cattel, R. B., & Kline, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación* (1.^a ed.). Piramide.
- Chacón, C. (2006). Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4124>
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje* (1.^a ed.). Tecla.
- Comber, L. C., & Keeves, J. P. (1973). *La enseñanza de las Ciencias a nivel Elemental* (1.^a ed.). UNESCO.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Davison, G. C., & Neale, J. M. (1980). *Psicología de la conducta anormal: enfoque clínico experimental* (1.^a ed.). Limusa.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index
- Díaz Córdoba, L. M., & Castro Franco, J. V. (2020). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Endler, N. S., Kantor, L., & Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 663-670.

[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90208-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90208-9)

- Engle, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad* (4.^a ed.). MCGRAW-HILL.
- Enríquez, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima* [Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <https://www.uigv.edu.pe/wp/>
- Faust, R., & Anderson, G. (1991). *Psicología educativa: la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje* (1.^a ed.). Trillas.
- Fernández Huerta, J. (1983). Tres Decenios de innovación didáctico-experimental (1943 - 1973). *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1, 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95579>
- García, O., & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Universidad San Martín de Porres.
- Gispert, C. (1997). *Enciclopedia de la Psicopedagogía: pedagogía y psicología* (1.^a ed., Vol. 1). Oceano Centrum.
- Goldman, R. (1992). *Reading Ads Socially*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203976944>
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. <https://www.psicothema.com/pi?pii=4>
- Herán, A., & Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. CPEIP.
- Huancollo Palomino, M. (2021). Motivación de logro y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del instituto superior Santiago Ramón y Cajal del distrito de Majes de la provincia de Caylloma – Arequipa, 2019 [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. En *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/12135>
- Kaczynska, M. (1935). *El rendimiento escolar y la inteligencia* (1.^a ed.). Espasa-Calpe, S. A.

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social Anxiety among Adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
<https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- Lora Loza, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del Posgrado. Universidad César Vallejo 2017. *Horizonte Médico (Lima)*, 20(1), 37-44. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>
- Macías Galarza, M. J. (2020). La ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de educación general básica de la Unidad Educativa José Herboso, Guayaquil 2020 [Universidad César Vallejo]. En *Repositorio Institucional - UCV*.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47885>
- Madero Suárez, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *REMIE*, 18(56), 113-139.
<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/238>
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. (1.^a ed.). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5.^a ed.). Pearson Educación S.A.
- Mejías, A., Reyes, O., & Maneiro, N. (2006). Calidad de los Servicios en la Educación Superior Mexicana : Aplicación del Servqual ing en Baja California. *Universidad de Aguascalientes*, 14(34), 36-41. <https://www.redalyc.org/pdf/674/67403407.pdf>
- Miljanovich Costilla, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mischel, W. (1988). *Teorías de la personalidad* (1.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales. *Revista de Aprendizaje y Comportamiento*, 7(1).

- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods qualitative and quantitative approaches*. (4.^a ed.). Needham Heights.
- Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la actividad escolar* (1.^a ed.). Kapeluz.
- Olivares, J., Ruiz, J., Hidalgo, M. D., Joaquín, L., García-López, L. J., Rosa, A. I., & Piqueras, J. A. (2005). Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A): Psychometric properties in a Spanish- speaking population. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 85-97. <https://psycnet.apa.org/record/2005-00955-005>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://psycnet.apa.org/record/1987-20387-001>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (1993). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (6.^a ed.). McGRAW-HILL.
- Peralbo, M., Sanchez, J. M., & Simon, M. A. (1986). Motivacion Y Aprendizaje Escolan Una Aproximacion Desde La Teoria De La Autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 9(35-36), 37-45. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822127>
- Pichot, P. (1990). *DSM-III-R : manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3.^a ed.). Masson.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (2.^a ed.). Madrid : Pearson.
- Pizarro R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Pontificia Universidad Católica de Chile .
- Prieto, J. M. (2020). Motivación, ansiedad social, práctica de ejercicio físico y rendimiento académico. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 1), 25-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80801>
- Real Academia Española. (2021). *Definición de motivación*.

<https://dle.rae.es/motivación?m=form>

- Reyes Murillo, E. (1988). *Influencia del programa curricular y del trabajo docente en el aprovechamiento escolar en historia del Perú de alumnos del 3.er grado de educación secundaria*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodriguez, C. (1987). Calidad de la educación: variables e indicadores referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología Educativa*, 10(2-3), 129-188.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e>
- Ruble, D., & Boggiano, A. (1981). Optimizing motivation in an achievement. En *Advances in special education: Basic constructs and theoretical orientations* (1.^a ed., p. 321). Jai Pr.
- Santabárbara, J. (2019). Ansiedad hacia la estadística en estudiantes de Grado en Medicina. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(4), 175-179.
<https://doi.org/10.33588/fem.224.1004>
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1996). *Psicología anormal : el problema de la conducta inadaptada* (7.^a ed.). Prentice Hall Hispanoamericana.
- Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory* (1.^a ed.). Consulting Psychologist Press Inc.
- Tarazona Esquibel, J. (2017). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes del programa dual de electricidad industrial en una institución de educación tecnológica de Villa El Salvador* [Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3719>
- Thornberry-Noriega, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 006, 197-216.
<https://doi.org/10.26439/persona2003.n006.931>
- Vázquez-Alonso, Â., & Manassero-Mas, M. A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(2), 249-268. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000200001>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>

Weiner, B., & Graham, S. (1986). Theories and principles of motivation. En *Handbook of educational psychology* (1.^a ed., pp. 673-841). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

ANEXOS

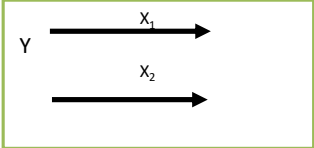
Anexo 1. Matriz de consistencia

**MOTIVACIÓN DE LOGRO, ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN ESTADÍSTICA
APLICADA DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNSM – TARAPOTO**

AUTOR: EDWIN AUGUSTO HERNANDEZ TORRES

DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.																																							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES DE ESTUDIO																																				
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLE 1: MOTIVACIÓN DE LOGRO																																				
¿Cómo influye la motivación de logro y la ansiedad de aprendizaje en el rendimiento académico del curso de estadística aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM?	Determinar la influencia de la motivación de logro y la ansiedad de aprendizaje en el rendimiento académico del curso de estadística aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM.	<p>H1: La motivación de logro y la ansiedad influirán significativamente en el rendimiento académico del curso de estadística aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM, es significativa.</p> <p>H0: La motivación de logro y la ansiedad no influirán significativamente en el rendimiento académico del curso de estadística aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM.</p>	<p>Definición conceptual: Es la necesidad psicológica de tener éxito, ya sea en la Universidad, en el trabajo o en cualquier otro ámbito de la vida, (McClelland, 1989). Además se define como un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos los que originan las reacciones cognitivas, afectivas y de conducta en relación a los resultados de éxito o fracaso. (Weiner 1986)</p> <p>Definición Operacional: Es la disposición general a la consecución del éxito frente a las tareas académicas evaluadas sobre los estándares de excelencia.</p>																																				
			<table border="1"> <thead> <tr> <th>VARIABLE</th> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>ESCALA DE MEDICIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">Motivación de Logro</td> <td rowspan="2">Interés y esfuerzo</td> <td>Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura</td> <td>Motivación más favorable</td> </tr> <tr> <td>Valoración del estudiante de su esfuerzo por tener un buen desempeño en la asignatura.</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Interacción con el profesor</td> <td>Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Tarea/capacidad</td> <td>Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Valoración del estudiante sobre su propia capacidad para resolver las tareas de la asignatura</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Valoración del estudiante sobre su propia capacidad para resolver las tareas de la asignatura</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Influencia de los compañeros sobre las habilidades para el aprendizaje</td> <td>Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Motivación menos favorable</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Examen</td> <td>Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Interacción colaborativa con compañeros</td> <td>Valoración del estudiante acerca de interacción colaborativa con sus compañeros en el trabajo de la asignatura.</td> </tr> </tbody> </table>	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN	Motivación de Logro	Interés y esfuerzo	Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura	Motivación más favorable	Valoración del estudiante de su esfuerzo por tener un buen desempeño en la asignatura.	6	Interacción con el profesor	Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.	5	Tarea/capacidad	Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura	4		Valoración del estudiante sobre su propia capacidad para resolver las tareas de la asignatura	3			Valoración del estudiante sobre su propia capacidad para resolver las tareas de la asignatura	2	Influencia de los compañeros sobre las habilidades para el aprendizaje	Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño.	1		Motivación menos favorable			Examen	Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura.			Interacción colaborativa con compañeros	Valoración del estudiante acerca de interacción colaborativa con sus compañeros en el trabajo de la asignatura.
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN																																				
Motivación de Logro	Interés y esfuerzo	Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura	Motivación más favorable																																				
		Valoración del estudiante de su esfuerzo por tener un buen desempeño en la asignatura.	6																																				
	Interacción con el profesor	Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.	5																																				
		Tarea/capacidad	Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura	4																																			
			Valoración del estudiante sobre su propia capacidad para resolver las tareas de la asignatura	3																																			
			Valoración del estudiante sobre su propia capacidad para resolver las tareas de la asignatura	2																																			
	Influencia de los compañeros sobre las habilidades para el aprendizaje	Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño.	1																																				
			Motivación menos favorable																																				
		Examen	Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura.																																				
		Interacción colaborativa con compañeros	Valoración del estudiante acerca de interacción colaborativa con sus compañeros en el trabajo de la asignatura.																																				
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS																																					
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el nivel de motivación de logro de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar el nivel de motivación de logro de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín. 	<p>H₁₁: El nivel de motivación de logro en los estudiantes del III ciclo de Administración de la UNSM-T. 2015, es alto.</p> <p>H₀₁: El nivel de motivación de logro en los estudiantes del III ciclo de Administración de la UNSM-T. 2015, es bajo.</p>																																					
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el nivel de ansiedad de aprendizaje por el curso estadística aplicada en los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín? 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer el nivel de ansiedad de aprendizaje por el curso estadística aplicada en los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín. 	<p>H₁₂: El nivel de ansiedad de aprendizaje por la estadística aplicada en los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM-T., es alto.</p> <p>H₀₂: El nivel de ansiedad de aprendizaje por la estadística aplicada en los estudiantes del III ciclo de Administración de la UNSM, es bajo.</p>																																					
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el nivel de rendimiento académico en el curso de estadística aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar el nivel de rendimiento académico en el curso de estadística aplicada de los estudiantes del IV ciclo de Administración de la UNSM. 	<p>H₃: El rendimiento académico en el curso de estadística aplicada de los estudiantes de la UNSM es alto.</p> <p>H₀: El rendimiento académico en el curso de estadística aplicada de los estudiantes de la UNSM es bajo.</p>																																					
<ul style="list-style-type: none"> Cuál es el modelo adecuado que permita conocer el rendimiento académico a través de la motivación de logro y la ansiedad ante el aprendizaje por el curso estadística aplicada en los estudiantes del IV ciclo de Administración de la Universidad Nacional de San Martín? 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer el modelo de regresión múltiple 																																						

VARIABLE 2: ANSIEDAD DE APRENDIZAJE POR LA ESTADÍSTICA APLICADA			
<p>Definición conceptual: La ansiedad es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia presencia de un objeto o por una determinada situación creada y tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto y la situación ansiógena se dan, se concretizan y por lo tanto ya no representan un elemento de amenaza para la persona.</p>			
<p>Definición operacional: Ruggeri (2009) La ansiedad en el estudio de las estadísticas, en los estudiantes universitarios, está determinadas por factores precursos, entre los que se consideran el conocimiento del curso, los conceptos y conocimientos previos y las expectativas que traen consigo los estudiantes antes de iniciar la asignatura.</p>			
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Ansiedad de aprendizaje por la estadística aplicada	El valor de la estadística.	Percepción por los estudiantes de la relevancia de las estadísticas para su desarrollo profesional .	Alto = 3
	Interpretación de la ansiedad.	El estudiante manifiesta las experiencias de ansiedad, cuando se trata de interpretar resultados estadísticos.	Medio = 2
	Ansiedad prueba/clase.	El estudiante establece la ansiedad experimentada al tomar los cursos o exámenes de estadística.	Bajo = 1
	Miedo a pedir ayuda.	Evalúa la ansiedad que un estudiante experimenta cuando intenta pedir ayuda en problemas relacionados con la estadística.	
	Miedo a los profesores de estadística.	Percepción de los estudiantes respecto a los profesores de estadística.	
VARIABLE 3: RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO DE ESTADÍSTICA APLICADA			
<p>Definición conceptual. Rendimiento académico, es el resultado de la medición o valoración de los logros alcanzados por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ECHEVARRÍA (1990)</p>			
<p>Definición Operacional: Rendimiento académico, son los promedios de calificación obtenida por el educando respecto a las asignaturas propias de su formación académica universitaria</p>			
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Rendimiento académico en el curso de Estadística Aplicada	Trabajo Aplicación	Promedio del trabajo aplicación	17 – 20 Excelente
	Exámenes y prácticas		13 – 16 Bueno 11 – 12 Regular
		Promedio exámenes	10 a menos
			Deficiente

METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS
<p>Tipo de investigación. El presente estudio corresponde a una investigación no experimental.</p>		<p>• Técnica:</p>
<p>Diseño de investigación. Se empleará el diseño descriptivo correlacional multivariado, transeccional causal; representado en los siguientes esquemas:</p>	<p>POBLACIÓN MUESTRAL</p>	<p>Observación: Acta de evaluación.</p>
<p>Modelo de regresión lineal múltiple:</p>	<p>Estará conformada por estudiantes del IV ciclo de la carrera de Administración, matriculados en el curso de Estadística aplicada. UNSM-Tarapoto.</p>	<p>Instrumentos:</p>
$\hat{Y} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2$		<p>Cuestionarios: Aplicado a los estudiantes.</p>
<p>\hat{Y} : Valor estimado correspondiente a la variable</p>		<p>• Revisión de bibliografía especializada.</p>
<p>Dependiente (Rendimiento académico)</p>		
<p>b_0 : intersección con el eje Y.</p>		<p>Métodos de análisis de datos</p>
<p>X_1 y X_2 : Valores de las dos variables independientes.</p>		
<p>b1 y b2 : pendientes asociadas con X_1 y X_2 respectivamente</p>		<p>Se emplearán técnicas estadísticas de organización y presentación de datos como: tabla de frecuencias, gráfica de barras, porcentajes, etc.</p>
		<p>Se empleará el coeficiente de correlación de Pearson.</p> <p>Modelo de regresión múltiple.</p>

Anexo 2.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN ESCUELA DE POSTGRADO

Joven estudiante, actualmente, se está realizando una investigación sobre motivación de logro en los estudiantes universitarios

A continuación, se presenta el instrumento para que usted lo lea detenidamente y coloque el valor que considere en cada pregunta o ítem. Se le agradece anticipadamente su colaboración y recuerde es de carácter anónimo. (Marque X al valor o número)

Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML -M)

1.- ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	Totalmente satisfecho	6	5	4	3	2	1	Nada satisfecho
2.- ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y la nota que esperabas obtener en el semestre anterior?	Peor de lo que esperabas	1	2	3	4	5	6	Mejor de lo que esperabas
3. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?	Totalmente justas	6	5	4	3	2	1	Totalmente injustas
4. ¿Cuánto es esfuerzo haces tú actualmente Para sacar buenas notas en estadística aplicada?	Ningún esfuerzo	1	2	3	4	5	6	Mucho esfuerzo
5. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en estadística aplicada?	Mucha confianza	6	5	4	3	2	1	Ninguna confianza
6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en estadística aplicada?	Muy difíciles	1	2	3	4	5	6	Muy fáciles
7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar el curso de estadística aplicada crees que tienes en este ciclo?	Mucha probabilidad	6	5	4	3	2	1	Ninguna probabilidad
8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	Muy mala	1	2	3	4	5	6	Muy buena
9. ¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta disciplina?	Muy importantes para mí	6	5	4	3	2	1	Nada importantes para mí
10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?	No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar Estadística Aplicada?	Mucho interés	6	5	4	3	2	1	Ningún interés
12. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?	No influye nada	1	2	3	4	5	6	Influye mucho
13. ¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?	Muchas satisfacciones	6	5	4	3	2	1	Ninguna satisfacción
14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecías en esta asignatura?	Disminuyen mi nota	1	2	3	4	5	6	Aumentan mi nota

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

Anexo 3.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

ESCUELA DE POSTGRADO

Instrucciones

Las frases de este cuestionario se refieren a situaciones que pueden provocar ansiedad. Las respuestas son medidas de tus sentimientos personales por tanto no hay respuestas correctas ni incorrectas. Para responder debes utilizar una escala con valores comprendidos entre el 1 y el 5. El valor **1** indica que la situación **no te provoca ansiedad**, mientras el valor **5** indica que la situación **te provoca mucha ansiedad**. Rodea con un círculo el número que indique el grado de ansiedad que te

Cuestionario

	No me provoca ansiedad		Me provoca mucha ansiedad		
1. Estudiar para un examen de estadística.	1	2	3	4	5
2. Interpretar el significado de una tabla en un artículo de una revista.	1	2	3	4	5
3. Ir a preguntar a mi profesor de estadística sobre material que me resulta difícil de entender.	1	2	3	4	5
4. Darme cuenta, el día antes del examen, de que unos problemas que me parecían fáciles no me salen.	1	2	3	4	5
6. Leer un artículo de una revista que incluya análisis estadísticos.	1	2	3	4	5
7. Consultar al profesor sobre la utilización de una tabla de probabilidades.	1	2	3	4	5
8. Tratar de comprender una demostración estadística.	1	2	3	4	5
9. Hacer el examen final de una asignatura de estadística.	1	2	3	4	5
10. Leer un anuncio de un coche que incluya gráficos sobre el consumo(litros/km), el cumplimiento de las normas de polución, etc.	1	2	3	4	5
11. Entrar en el aula para hacer el examen de estadística.	1	2	3	4	5
12. Consultar al profesor sobre el procedimiento para resolver un ejercicio.	1	2	3	4	5

13. Llegar al día anterior al examen sin haber tenido tiempo de estudiar todo el temario.	1	2	3	4	5
14. Levantarme la mañana del día del examen de estadística.	1	2	3	4	5
15. Enterarme, justo antes de entrar al examen, de que no he preparado un tipo de ejercicios.	1	2	3	4	5
16. Copiar una demostración matemática de la pizarra mientras el profesor la explica.	1	2	3	4	5
17. Pedir ayuda al profesor para interpretar una tabla de resultados.	1	2	3	4	5
18. Intentar entender las probabilidades en la lotería.	1	2	3	4	5
19. Ver a un compañero de clase estudiando detenidamente la tabla de resultados de un problema que él ha hecho.	1	2	3	4	5
20. Ir al examen de estadística sin haber tenido tiempo de repasar.	1	2	3	4	5
22. Intentar entender los análisis estadísticos descritos en el resumen de un artículo de una revista.	1	2	3	4	5
23. Ir al despacho del profesor de estadística a preguntar dudas.	1	2	3	4	5
24. Pedir al profesor de estadística que me explique cómo se hace un ejercicio.	1	2	3	4	5

Por favor, asegúrate de que has respondido a todas las frases y de que sólo has rodeado un número por frase.

Anexo 5. Hoja de registro de notas

I. Datos Informativos:

1. Nombres y Apellidos
2. Ciclo Asignatura
3. Escuela Profesional
4. Facultad:
5. Sexo
6. Edad

II. Rendimiento Académico

I UNIDAD		II UNIDAD		III UNIDAD		Promedio Final	
Examen	Laboratorio	Examen	Laboratorio	Examen	Laboratorio	Cuantitativo (0 – 20)	Cualitativo

Escala de medición:

Rendimiento Académico	Puntaje
Excelente	18 – 20
Bueno	15 – 17
Regular	11 – 14
Incipiente	00 – 10

Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T

por Edwin Augusto Hernández Torres

Fecha de entrega: 16-nov-2022 01:25p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 1955990382

Nombre del archivo: Tesis_Maestria_Edwin_Hernandez_16-11-2022.docx (1.06M)

Total de palabras: 14302

Total de caracteres: 78125

Motivación de logro, ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes en estadística aplicada de administración de la UNSM-T

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%	18%	4%	10%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unsm.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	scielo.isciii.es Fuente de Internet	2%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
4	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
6	www.scribd.com Fuente de Internet	1%
7	doku.pub Fuente de Internet	1%
8	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	1%