REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA

FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PROGRAMA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

DIMENSIONES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tesis presentada por:

KATHIE TERESA AGUILAR FALCON

ANA ALICIA FLORES BEDREGAL

AREQUIPA- PERÚ

2014

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”

Benjamin Franklin

“Sin prisa, pero sin descanso”

Johann W. Goethe

Dedicado a las personas que comparten nuestras alegrías y que siempre contamos con su apoyo incondicional, ellos nos motivan a alcanzar nuestras metas.

Anita & Kathie

ÍNDICE

Resumen 5
Abstrac 6
Capítulo I: Marco Teórico 7
Introducción 8
Problema de Investigación 10
Interrogantes secundarias. 10
Variables 11
Definiciones Operacionales 11
Objetivos 12
Objetivo General. 12
Objetivos Específicos. 12
Antecedentes Teóricos-Investigativos 13
Motivación 13
Teorías de la Motivación 14
Teorías Clásicas de la Motivación 14
La teoría de la reducción de la pulsión 14
Teorías Contemporáneas de la Motivación 17
Motivación al Aprendizaje 18
Motivación al Resultado 19
Evitación al Fracaso 20
Adolescencia 21
Relación entre las dimensiones motivacionales con las áreas académicas de la UCSM 24
Hipótesis 25

Capítulo II: Diseño Metodológico 26
Tipo de investigación 27
Técnica 27
Aplicación de cuestionario en forma grupal 27
Instrumento 27
Categorías 28
Validación 29
Análisis de las dimensiones 30
Confiabilidad 30
Población y Muestra 31
Estrategia de Recolección de Datos 32
Criterios de Procesamiento 32
Capítulo III: Resultados 33
Descripción de los resultados 34
Discusión 38
Conclusiones 42
Sugerencias 43
Limitaciones 44
Referencias 45
Anexos 49

Resumen

Se exploró las diferentes dimensiones motivacionales que presentan los estudiantes universitarios de las cuatro áreas académicas de la Universidad Católica Santa María. La muestra estuvo conformada por 298 estudiantes pertenecientes al primer año, se aplicó el cuestionario MAPE II de Montero y Tapia (1992). La hipótesis fue parcialmente comprobada, los estudiantes pertenecientes a las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas Empresariales presentan evitación al fracaso, los pertenecientes a las áreas de Ciencias e Ingenierías y Ciencias Sociales presentan una dimensión motivacional al resultado, las estudiantes del sexo femenino presentan evitación al fracaso y los del sexo masculino presentan una dimensión motivacional al resultado. Los estudiantes con un rango de edad de 16 a 18 años, presentan en mayor porcentaje una dimensión motivacional al resultado, así mismo encontramos que los estudiantes del primer año tienen en su mayoría una dimensión motivacional al resultado.

Palabras clave: motivación, dimensiones motivacionales, estudiantes universitarios.

Abstrac

We explored the different motivational dimensions presented by university students from different academic areas of the Catholic University of Santa Maria. The sample consisted of 298 university students from the first year of the areas of Science and Engineering, Social Sciences, Law and Business Studies and Health Sciences, who was applied as a group MAPE II Montero and Tapia questionnaire (1992). Hypothesis was partially tested, it was found that students from the areas of Health Sciences Graduate Business and Law have a dimension of avoidance of failure, while those belonging to the areas of Science and Engineering and Social Sciences presented motivational dimension to the result, the female students have a dimension of avoidance of failure and those belonging to male presented a motivational dimension to outcome. Students with an age range of 16 to 18 years have a higher percentage motivation to result. Also we found that students in the first year of study of the above mentioned studies have motivational dimension to the result.

Key words: motivation, motivational dimensions, college students.

Capítulo I: Marco Teórico

Introducción

Una persona motivada es aquella que mantiene un interés constante hacia una meta que considera significativa, y para que los estudiantes se mantengan motivados se involucran los factores como el apoyo familiar, social y académico, que son fundamentales para lograr un éxito futuro tanto a nivel personal como profesional.

En esta investigación se exploraron las dimensiones motivacionales: por el Aprendizaje, al Resultado y Evitación al Fracaso, un estudiante orientado a una dimensión motivacional al aprendizaje busca y /o desea ser útil, se esfuerza por aplicar lo aprendido; un estudiante orientado a una dimensión al resultado desea sólo ser evaluado positivamente en su trabajo y por último un estudiante orientado a evitación al fracaso, evita evaluaciones negativas por parte de los demás, dependen del ánimo del profesor al desempeñar la obligación dada. Estas dimensiones se obtuvieron a través del cuestionario MAPE II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución) creado por Jesús Alonso Tapia e Ignacio Montero García-Celay docentes de la Universidad Autónoma de Madrid.

En el ámbito educativo universitario, nos encontramos con el hecho de que la falta de motivación para el estudio, es uno de los problemas que se encuentran presentes en la mayoría de estudiantes causando bajo rendimiento académico e incluso abandono durante el inicio del semestre o en el transcurso del mismo, así mismo el traslado a otro programa o universidad, donde la falta de interés por algunas asignaturas permanece igual o se hace aún mayor, algunas investigaciones encontraron diferencias motivacionales entre los estudiantes varones y mujeres, así como diferencias con la edad, específicamente en la adolescencia donde ocurren cambios que trascenderán a lo largo de su vida.

En la Universidad Católica de Santa María (UCSM) existen cuatro áreas académicas bien diferenciadas: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídico Empresariales y Ciencias e Ingenierías, donde los programas profesionales que conforman estas áreas, tienen un perfil de ingreso como de egreso. Algunas de estas características son: alto rigor científico, dedicación hacia el estudio, disciplina, formación humanística, actitud de servicio, responsabilidad social, así como contribuir al desarrollo de nuestra sociedad. Desde el inicio de sus actividades académicas hasta el término de éstas, los estudiantes manifiestan las mismas expectativas y ganas de trabajar, pero solo quienes se mantienen motivados logran la meta de culminar exitosamente sus estudios universitarios.

Debido a que en nuestro medio no se han encontrado estudios sobre la motivación en estudiantes universitarios, la presente investigación pretende contribuir al conocimiento sobre: el tipo de dimensión motivacional que presentan los estudiantes de la UCSM, para que de esta forma los docentes, autoridades y el propio estudiante sean partícipes de la mejora académica sobretodo.

Problema de Investigación

¿Presentarán diferentes dimensiones motivacionales los estudiantes universitarios del primer año de la Universidad Católica de Santa María (UCSM) de acuerdo al área que pertenecen?

Interrogantes secundarias.

¿Cuál es la dimensión motivacional que presentan los estudiantes universitarios según el sexo?

¿Cuáles es la dimensión motivacional que presentan los estudiantes universitarios de acuerdo a su edad?

Variables

V1*:* Estudiantes universitarios del primer año de la Universidad Católica de Santa María (UCSM) de acuerdo al área que pertenecen.

V2: Dimensiones Motivacionales

Definiciones Operacionales

V 1: Estudiantes universitarios de ambos sexos pertenecientes al primer año de las cuatro áreas: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencias, Jurídicas Empresariales y Ciencias e Ingenierías, que tengan entre 15 y 18 años cumplidos y que estuvieron presentes en la fecha de aplicación del cuestionario.

V 2: Dimensiones motivacionales según Tapia (1991) son:

Dimensión Motivacional al Aprendizaje: El estudiante esta en búsqueda constante de la adquisición de nuevos conocimientos y mejorar sus competencias académicas.

Dimensión Motivacional al Resultado: El estudiante busca mostrar públicamente sus capacidades y recibir evaluaciones positivas.

Dimensión Evitación al Fracaso: El estudiante no se considera capaz de realizar con éxito las obligaciones académicas.

Objetivos

Objetivo General.

1. Determinar la dimensión motivacional que presentan los estudiantes universitarios del primer año de acuerdo al área que pertenecen: Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídico Empresariales, Ciencias Sociales o Ciencias e Ingenierías.

Objetivos Específicos.

1. Verificar el tipo de dimensión motivacional que presentan los estudiantes universitarios según el sexo.
2. Conocer la dimensión motivacional que presentan los estudiantes universitarios de acuerdo a su edad.

Antecedentes Teóricos-Investigativos

En los siguientes párrafos, se procederá a desarrollar el tema de la motivación, así como las teorías de la motivación que son clasificadas en clásicas y contemporáneas, donde encontramos las dimensiones motivacionales por Jesús Alonso Tapia, desarrollaremos la adolescencia y como último punto la relación de los estudiantes con las áreas cademicas.

Motivación

Fueron los filósofos griegos los que trataron de entender la motivación desde el punto de vista del hedonismo como la principal fuerza que dirige el comportamiento; buscando placer y evitando el dolor. Posteriormente en el siglo XIX la motivación era abordada por la filosofía y luego por la psicología.

A inicios del siglo XX muchos psicólogos consideraban que la conducta podía ser atribuida a los instintos, los cuales son definidos como patrones de conducta innatos propios de toda una especie. Se pensaba que los instintos explicaban gran parte de la conducta de los seres humanos. Fue en la década de 1920 que la teoría de los instintos perdió terreno debido a que surgieron nuevas teorías que afirmaban que la conducta humana más importante es la aprendida, no suele ser rígida ni común a toda una especie, no es lo mismo con los instintos, por lo tanto atribuir una conducta a un instinto no da una explicación lógica al comportamiento.

La palabra motivación tiene su origen en latín "*motivus*" o "*motus*", que significa «causa del movimiento», también del verbo latino "*movere*" que significa estar listo para la acción; se la suele definir como un estado interno capaz de activar, dirigir y mantener el comportamiento. La motivación varía de persona a persona y además existen diferentes factores que están involucrados en la motivación, como por ejemplo las necesidades, los temores, metas personales, intereses, presión social, etc.

La Real Academia Española define la motivación como la "acción y el efecto de motivar" y motivar como "dar causa o motivo a algo y lograr la realización de una acción determinada".

Robbins & Tomothy (2009) afirman que la "motivación es el conjunto de elementos materiales y psicológicos que otorga a la persona satisfacción a sus necesidades básicas provocando un comportamiento diferente, que logra obtener un mejor resultado dentro de los objetivos de la organización" (p.120).

Polanco (2005) cita a Santos, 1990; quien define la motivación como el grado en que los estudiantes se esfuerzan por alcanzar metas académicas que consideran significativas.

Teorías de la Motivación

Desde tiempos antiguos se empezó a tratar de entender la motivación, surgiendo así diversas teorías, clasificadas en: teorías clásicas de la motivación y teorías contemporáneas

Teorías Clásicas de la Motivación

Son las primeras teorías planteadas que buscaron explicar la motivación, estas teorías son desarrolladas a continuación:

La **teoría de la reducción de la pulsión** da una visión diferente de la motivación, sostiene que las necesidades corporales (comer, beber) crean un estado de tensión o activación denominado pulsión. La teoría de la reducción de la pulsión nos dice que la conducta está motivada por el deseo de reducir la tensión y regresar al estado de equilibrio previo.

Murray, 1938; citado por Morris & Maisto (2005) nos dice que las personas se sienten motivadas por el deseo de satisfacer impulsos, los cuales provocan tensión (conocidos como necesidades), definiendo la necesidad como una fuerza que transforma una situación que es insatisfactoria en un objetivo determinado.

Westwood, 1992; citado por Furnham (2001) menciona que la motivación presenta ciertas características:

- La motivación es un estado interno experimentado por el individuo. Pero también factores externos pueden influir en este estado interno de forma muy personal.
- Este estado motivacional origina una presión para actuar.
- La motivación tiene un elemento de elección, de intención, cada persona elige de qué forma reacciona a la presión y con qué intensidad.
- El estado motivacional de una persona puede ser diferente a con el paso del tiempo y las situaciones que se le presenten.

Rinaudo & Chiecher & Donolo (2003) afirman que muchas investigaciones consideran a la motivación como intrínseca y extrínseca:

- Intrínseca se define como una tendencia natural a alcanzar metas conforme a nuestros intereses y realizar actividades que son gratificantes en sí mismas, no por la recompensa.
- Extrínseca: Cuando buscamos alcanzar algo por el resultado que obtendremos, es decir por la recompensa.

Maslow, 1954; citado por Furnham (2001) nos habla de la **teoría de la jerarquía de las necesidades,** siendo necesidades de orden inferior (fisiológicas, seguridad y sociales) y las necesidades de orden superior (estima y autorrealización); por lo tanto, para lograr un buen desempeño académico ubicamos a la motivación dentro de las necesidades de orden superior.

Alderfer, 1969; citado por Hernández (2006) replanteó la jerarquía de las necesidades de Maslow acorde a investigaciones, poniendo de nombre Teoría ERG (existencia, relación y crecimiento); entonces se puede deducir que la motivación para el estudio se encuentra según la jerarquía ERG en Crecimiento.

Existencia se refiere a las necesidades materiales satisfechas con: alimento, aire, remuneraciones, condiciones físicas de trabajo y seguridad en el puesto.

Relación se refiere a necesidades que se satisfacen al mantener y establecer relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo, jefes, subordinados, amigos y la familia, así como ser aceptados y entendidos por el entorno social.

Crecimiento se expresa a través de las tentativas dela persona a fin de hallar oportunidades para desarrollarse cuando de hace contribuciones creativas o productivas al trabajo. Esto corresponde a la estima y autorrealización de Maslow.

La teoría ERG propone además que en este proceso de superación opera uno de frustración que nos indica que cuando una persona se frustra frecuentemente en sus intentos por satisfacer las necesidades de crecimiento, surgirá en esta persona la necesidad de satisfacer las de nivel inferior, en vez de intentar satisfacer las necesidades de crecimiento.

Teoría X y Y citada por Robbins & Tomothy (2009), donde "X" está constituido por empleados disgustados del trabajo, con poco sentido de responsabilidad, hacen las cosas por obligación y tienen pereza al hacer sus cosas; como ejemplo del área académica podemos decir que un estudiante con baja motivación en el estudio, cumple tareas para no ser castigado. Y donde "Y" son empleados que les gusta su trabajo, tienen responsabilidad y son honestos al hacer sus actividades, como ejemplo del área académica, el estudiante con alta motivación cumple sus responsabilidades en forma eficiente.

Teoría de los dos factores, también conocida como teoría de motivación e higiene, propuesta por Herzberg (2003) nos dice que la relación de la persona con su trabajo, es decir su actitud, determina éxito o fracaso; la satisfacción de las necesidades de higiene no significa estar satisfecho, sólo que se reduce la insatisfacción. Para que el estudiante llegue al éxito o al fracaso depende de la actitud que este manifieste a la hora de enfrentar sus actividades académicas.

Teoría de los impulsos motivacionales donde Mc Clelland, 1988; citado por Hernández (2006) menciona 3 necesidades siendo la primera **logro**: impulso por sobresalir, lucha por el triunfo, **poder**: necesidad de influir en situaciones y personas, y **afiliación**: deseo de relaciones interpersonales. Esta teoría puede aplicarse en el área educativa, por ejemplo, cuando un estudiante tiene necesidad de logro, por lo tanto busca llegar a ser un estudiante competitivo.

Teorías Contemporáneas de la Motivación

Las principales teorías de la motivación según Robbins & Timothy (2009) son: evaluación cognitiva, eficacia personal y teoría del reforzamiento; mientras que Tapia (1991) considera a la teoría de las dimensiones motivacionales.

Teoría de la evaluación cognitiva. Señala que, cuando proporcionamos recompensas extrínsecas a un estudiante para que lleve a cabo una actividad interesante, ocasionamos una reducción en el interés intrínseco por la actividad en sí, los estudiantes, empleados públicos privados, etc. se sienten satisfechos con su trabajo cuando sus razones son intrínsecas, sintiéndose que acoplan mejor en la institución educativa, universidad, trabajo y tienen un alto rendimiento.

Teoría de la eficacia personal. Es la convicción de una persona de ser capaz de hacer una actividad, a mayor eficacia habrá mayor confianza en lograr éxito, pero ocurre lo contrario con la persona que no tiene una buena eficacia personal, disminuyendo su esfuerzo. Bandura (1999) afirma que existen 4 maneras de aumentar la eficacia personal, como la obtención de **experiencia**, para que el estudiante tenga **confianza,** pudiendo **convencer** y haciendo **frente** a las circunstancias con éxito.

Teoría del reforzamiento. Plantea que el reforzamiento condiciona al comportamiento del individuo, tratándose de un enfoque conductista, también nos afirma que el comportamiento es causado por el entorno ignorando el interior de la persona. Los logros académicos actúan

como reforzadores para el estudiante como por ejemplo calificaciones, felicitaciones de docentes, amigos, familia, etc.

Teoría de los determinantes motivacionales. Una de las teorías que ha recibido más aceptación a la hora de explicar las diferencias en la motivación de los estudiantes por aprender, es la teoría de la orientación a metas relacionadas con el logro, clasificándose en orientación al aprendizaje y al resultado según Olaz (2003).

Tapia (1991) hace una aportación en donde los estudiantes se orientan en distinto grado a tres tipos de dimensiones motivacionales: Motivación al aprendizaje, Motivación al resultado y Evitación al fracaso, las cuales serán descritas con mayor detalle:

Motivación al Aprendizaje

Los estudiantes que se desarrollan con éste tipo de dimensión se caracterizan por poseer no sólo las características motivacionales especificas a las que hacemos referencia a continuación, sino por tener seguridad en sí mismos, sintiéndose capaces de afrontar con éxito actividades universitarias, su forma de regular el aprendizaje y el control de sus emociones tiende a ser positiva.

Esta dimensión se sustenta en las siguientes características específicas:

- *Motivación por el aprendizaje.* Los estudiantes buscan aprender y gozan cuando experimentan que lo consiguen, que progresan y se sienten competentes, llegando a una mejora de sus expectativas de autoeficacia y de su autoconcepto, con independencia de las consecuencias externas al propio aprendizaje.

  Un ejemplo de esta característica sería: **"**Me agrada tener que hacer cosas nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo".

- *Deseo de ser útil.* Los estudiantes se esfuerzan por aprender cuanto mayor es la claridad con que perciben que la competencia trabajada les va a permitir ser útiles.

Un modelo sería: “Suelo esforzarme más cuando veo que lo que tengo que aprender puede servirme para ayudar”.

- *Disposición al esfuerzo.* Los estudiantes tienden a aplicarse de modo sistemático ante actividades de aprendizaje; la disposición al esfuerzo es uno de los factores que positivamente se relacionan con el rendimiento académico.

  Podríamos pensar que: “Habitualmente estudio más que muchos de mis compañeros”.

- *Aceptación de la tarea por considerarla útil.* Los estudiantes consideran que lo que aprenden es útil y se esfuerzan por lograr las metas propuestas, teniendo un mayor rendimiento.

  Un ejemplo que se puede considerar: “Por lo general me interesan la mayoría de las cosas que me enseñan en la universidad porque considero que sirven para mi futuro”.

- *Deseo de apoyo del profesor.* Los estudiantes trabajan más cuanto mayor es el apoyo que perciben por parte del docente, al considerarlos una ayuda significativa para formarse y hacer bien las cosas.

  Pensamiento de un estudiante con el deseo de apoyo del docente: “El hecho de que un docente me dedique su tiempo y atención es fundamental para que me interese por aprender lo que trata de enseñarme”.

Motivación al Resultado

A diferencia de la anterior dimensión los estudiantes trabajan orientados principalmente al resultado con características como esforzarse sólo cuando existe cierto tipo de evaluación y aquellas que conllevan una nota o calificación.

Descripción de cada una de las siguientes características específicas:

- *Deseo de evaluación positiva.* Los estudiantes se activan al saber que van a ser evaluados buscando conseguir resultados positivos no influyendo habitualmente en el rendimiento.

  Podríamos considerar como ejemplo: “A mí lo que más me empuja a esforzarme por estudiar es conseguir aprobar”.

- *Deseo del éxito público y su reconocimiento.* Los estudiantes se activan en función de la posibilidad de obtener éxito ante los demás compañeros de clase y que su éxito vaya a reconocerse, sin embargo, no interviene en el rendimiento ni positiva ni negativamente.

  Podríamos pensar que: “Cuando converso con los demás, intento poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso”.

- *Deseo de conseguir metas externas.* Los estudiantes responden al hecho de que van a ser calificados, buscando resultados positivos, influyendo negativamente en el rendimiento y el aprendizaje.

  Una muestra de esta característica sería: “Si veo que lo que tengo que estudiar a la corta o a la larga no me va a proporcionar algún beneficio, dejo de esforzarme”.

- *Resistencia positiva a la presión.* Los estudiantes buscan no dejarse desbordar por la imposición del tiempo, produciendo que se esfuercen ante ésta presión.

  Un tipo de resistencia sería: “Si tengo poco tiempo para hacer una tarea que debo entregar al profesor, me concentro mejor y rindo más”.

Evitación al Fracaso

Se busca evitar el fracaso, por las consecuencias emocionales que este conlleva, sobre todo si el fracaso es público.

- Hay un d*eseo de evitar la* evaluación *negativa, esto quiere decir que* los estudiantes desean evitar la evaluación negativa por parte de los demás. Por lo tanto evitan

actividades donde ellos creen que podrían fracasar, negándose a sí mismos la oportunidad de aprender.

El pensamiento de un estudiante seria: “Al empezar una tarea en clase, sobre todo si es importante, pienso que no me va a salir bien”.

- *Resistencia al desánimo debido al profesor.* Los estudiantes no se desaniman y se recuperan rápidamente a pesar de que sienten que el profesor no los apoya lo suficiente, es decir son resilientes.

  Un ejemplo de pensamiento seria: “A pesar de los errores que cometa, si un profesor no me aprecia, no me suelo desanimar y me sigo esforzando por aprender”.
- *Resistencia negativa a la presión.* Los estudiantes se dejan desbordar por la imposición del tiempo, produciendo el abandono de la tarea.

  Un ejemplo seria: “Si tengo mucha tarea y poco tiempo, prefiero no hacerla y pedir una postergación”
- *Evitación y rechazo de la tarea por considerarla inútil.* Los estudiantes con esta fuerte característica evaden el trabajo porque consideran que lo que hacen y aprenden no les será útil por tanto no vale la pena el esfuerzo en la tarea o actividad.

Adolescencia

Toro (2013) afirma que la adolescencia es un periodo de la vida que transcurre entre la infancia y la edad adulta. Lo que caracteriza fundamentalmente a este periodo son los profundos cambios físicos, psicológicos, sexuales y sociales que tiene lugar en esos años. Es imposible establecer la franja exacta de edad en la que transcurre la adolescencia, pero la organización mundial de la salud considera que esta etapa va desde los 10 a los 19 años, es una etapa de transición entre la niñez y la juventud, donde surgen también cambios en la organización y relaciones familiares.

Según Allport, 1965; citado por Papalia, Wendkos & Feldman (2010) afirman que la personalidad del adolescente está dominada por fuerzas biológicas en la infancia y pasa a ser un organismo psicológico maduro en la adultez, las motivaciones se separan de la niñez orientándose hacia el futuro. Mientras que para Piaget, 1945; la adolescencia es una etapa en que las personas alcanzan el más alto nivel de desarrollo intelectual, el de las operaciones formales, que se caracteriza por la habilidad de tener pensamiento abstracto.

Olaz (2003) afirma que antes de los 18 años, muchos adolescentes se enfrentan con decisiones importantes, una de ellas es la de escoger una profesión. Rinaudo, de la Barreda & Donolo (1997) sostienen que se debe tener una motivación adecuada para lograr un buen desempeño en la universidad y culminar los estudios profesionales con éxito. Bandura, 1984; citado por Milicic y Gorostegui (1993) considera que es más probable que los estudiantes con una elevada autoeficacia, consideren que pueden dominar el material académico y de esta manera regular su propio aprendizaje, traten de obtener logros y por lo tanto tengan más éxito que los estudiantes que no creen en sus propias habilidades. Es decir son capaces de automotivarse de acuerdo a sus intereses (Rinaudo , Chiecher & Donolo, 2003).

Salazar (1994) afirma que en nuestro medio existen diferentes factores por los que el adolescente estudia:

- 35% por la calidad de los profesores que son capaces de motivar a sus estudiantes.
- 35% estudian solo para el examen, porque necesitan aprobar la materia.
- 25% estudian porque sus padres los controlan, apoyan o guían en forma constante.
- 5% estudian gracias a los buenos modelos que tuvieron en su familia o comunidad.

Tapia (1992) nos dice que en ésta etapa es importante el aprendizaje de cómo prevenir el desarrollo de patrones motivacionales inadecuados, actuando antes del comienzo de su vida académica universitaria. Es útil considerar qué cambios se producen con el paso de los años, en la forma de afrontar el haber culminado el colegio y el inicio de su actividad universitaria, en los

motivos o valores que determinan la dedicación que los estudiantes prestan a la misma y además el estudiante está siempre en un contexto en el que recibe mensajes sobre lo adecuado de su proceder.

Veroff, 1969; & Stipek, 1984; citados por Tapia (1992) afirman que existen ciertos cambios evolutivos en las características de la motivación con que los estudiantes afrontan las tareas universitarias, como los hábitos de estudios aprendidos en el colegio, el tiempo de dedicación a trabajos, actividades extras referidas a su profesión durante los cinco años, empezando a ver sus éxitos o fracasos en determinadas áreas.

El abandono universitario, la toma de decisión de dejar la universidad temporalmente, puede ser un paso positivo, muchos estudiantes ganan más experiencia trabajando por un tiempo, en la actualidad muchas universidades hacen más fácil que los estudiantes terminen los estudios, permiten el estudiar medio tiempo, ganar créditos educativos y experiencias de vida.

Tapia (1992) menciona que existen una serie de metas propias de los adolescentes, muchas de estas metas están presentes hasta los 18 años. Estas metas están relacionadas con la autovaloración y el deseo de éxito propio, así como con el deseo de evitar el fracaso, a la búsqueda de autonomía y control de la propia vida. También buscan incrementar su propia competencia, y el deseo de experimentar su propia capacidad en diferentes tareas, esto es característico de la motivación intrínseca

Cuando el estudiante se centra más en los resultados, se fija menos en como resuelve las tareas, por lo tanto el aprendizaje es deficiente. Pero si se presenta un fracaso, puede haber nuevas oportunidades en donde el estudiante se esfuerce más, y como consecuencia mejora su rendimiento.

Olaz (2003) nos dice que en los años setentas, las mujeres en su mayoría escogían profesiones designadas tradicionalmente como femeninas, como educación, enfermería, donde las matemáticas no eran parte importante del plan curricular. Esto marcó una diferencia de

acuerdo al sexo a nivel universitario. Con el tiempo las mujeres a diferencia de los varones, están adquiriendo más grados hoy que en el pasado, más de la mitad de las licenciaturas otorgadas, maestrías, etc.

Cerezo y Casanova (2004) nos dicen que diversos estudios como los de Anderman & Anderman, 1999; Midgley & Urdan, 1995; Roeser, Midgley & Urdan, 1996; Urdan et al, 1998; Meece & Holt, 1993; Ryan & Pintrich, 1997, han demostrado que los chicos presentan una orientación motivacional extrínseca; mientras que las chicas presentan una motivación intrínseca.

Relación entre las dimensiones motivacionales con las áreas académicas de la UCSM

Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, forman profesionales con un perfil de servicio y búsqueda de bienestar de otras personas, por lo tanto es probable que estos estudiantes presenten una dimensión al aprendizaje, ya que dentro de las características de esta dimensión está el deseo de ser útil y la disposición al esfuerzo. Las áreas de Ciencias Jurídico Empresariales y Ciencias e Ingenierías forman profesionales orientados a la búsqueda de resultados efectivos y precisos, en especial en ciencias e ingenierías donde predominan las ciencias exactas (matemática, calculo, física) , por lo tanto, es probable que estos estudiantes tengan una dimensión motivacional al resultado porque dentro de sus características esta el poder trabajar bajo mucha presión, la búsqueda de metas externas así como el reconocimiento social.

Hipótesis

H_1: Los estudiantes del primer año de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud de la UCSM presentarán una dimensión motivacional al aprendizaje, mientras que los estudiantes del área de Ciencias Jurídico Empresariales y Ciencias e Ingenierías, presentarán una dimensión motivacional al resultado.

H_0: Los estudiantes del primer año de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud de la UCSM no presentan una dimensión motivacional al aprendizaje, mientras que los estudiantes del área de Ciencias Jurídico Empresariales y Ciencias e Ingenierías, no presentan una dimensión motivacional al resultado.

Capítulo II: Diseño Metodológico

Tipo de investigación

El diseño empleado en esta investigación es Descriptiva- Comparativa (Sánchez & Reyes 1992).

Descriptiva porque identifica, describe y analiza las características de las dimensiones motivacionales que presentan los estudiantes de la UCSM.

Comparativa porque se establecen diferencias entre los estudiantes pertenecientes al sexo masculino y las estudiantes pertenecientes al sexo femenino.

Técnica

Aplicación de cuestionario en forma grupal

Instrumento

Se utilizó el cuestionario MAPE-II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución) para poder medir las diferentes dimensiones motivacionales presentadas con anterioridad.

El MAPE-II (15-18 años) valora la motivación por el aprendizaje, la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso. (Montero y Tapia, 1992)

Este cuestionario es aplicable a sujetos entre 15 y 18 años. Evalúa la motivación en tres dimensiones que corresponden a la triple dimensión motivacional descrita en los antecedentes teóricos: motivación por el aprendizaje (Dimensión motivacional al aprendizaje), motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia (Dimensión motivacional al resultado) y miedo al fracaso (Evitación al fracaso). Las dimensiones primera y segunda se relacionan de forma positiva y significativa con el rendimiento, si bien la segunda lo hace una cuantía muy pequeña mientras que la tercera lo hace de forma negativa.

Categorías

Escalas del MAPE II

Escala 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento.

Escala 2: Motivación intrínseca

Escala 3: Ambición

Escala 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento

Escala 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Escala 6: Vagancia

Dimensiones del MAPE II

DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE.

Integrada por las escalas:

1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento

2: Motivación intrínseca.

6: (Con peso negativo) Vagancia.

DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO.

Integrada por las escalas:

3: Ambición

5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO.

Integrada por la escala:

4: Ansiedad inhibidora del rendimiento

Validación

La **primera escala** es la que se denomina "tendencia a la sobrecarga de trabajo". En esta escala se considera que el individuo cree que asume mucho trabajo en comparación a sus pares, además cree que sus resultados son mejores y siente rechazo por comportamientos que presentan vagancia o falta de esfuerzo. Se denomina a esta escala como de **alta capacidad de trabajo y rendimiento**.

En la **segunda escala** se mantiene la denominación como **motivación intrínseca** aunque como ponen de manifiesto los trabajos de Dweck & Elliott citado por Montero & Tapia (1992) la motivación intrínseca puede tener distintas características en función de cuál sea la tarea como juicio positivo ante el éxito o el valor informativo sobre el incremento de la propia competencia.

La **tercera escala** se refiere a una motivación por llegar a los puestos más altos, búsqueda del prestigio y demostrar frente a los demás el propio mérito. Se da la denominación de escala de **ambición**.

La **cuarta escala** hace referencia a la tendencia a la depresión tras el fracaso, falta de confianza en la propia capacidad para conseguir el éxito, ansiedad y bloqueo ante situaciones difíciles y evitación de tales situaciones. Se le da la denominación de **ansiedad inhibidora del rendimiento.**

La **quinta de las escalas** señala la idea de que la ansiedad o nerviosismo que se produce alrededor de las situaciones de evaluación influye en un mejor rendimiento. Se le da la denominación de **ansiedad facilitadora del rendimiento**.

La **sexta de las escalas** se refiere a interrumpir frecuentemente el trabajo, empezar cosas y dejarlas sin terminar, autocalificarse como vago, trabajar con el mínimo esfuerzo, etc. Se le denomina **ausencia de esfuerzo.**

Análisis de las dimensiones

La **primera dimensión** está compuesta por las escalas correspondientes a la primera, segunda y sexta, puntuarán alto en esta dimensión aquellos estudiantes que rechacen situaciones o actividades por considerlas que no se aplican a sí mismos, los elementos que hacen referencia al trabajo con mínimo esfuerzo, vagancia, etc. y que admitan como aplicables a sí mismos elementos referidos a la realización de mucho trabajo a la vez, mejor rendimiento, gusto por tareas que presenten cierto nivel de dificultad, etc.

En la **segunda dimensión** los estudiantes que puntúen alto en esta dimensión son aquellos que admitan como aplicables a sí mismos los elementos que hacen referencia al hecho de trabajar siempre en el último momento, siendo así como mayor sensación de eficacia se obtiene, al hecho de experimentar ansiedad y nerviosismo ante situaciones difíciles aunque ello produzca un mayor rendimiento, sentir la necesidad de demostrar de forma competitiva el propio mérito.

La **tercera dimensión** y última es **evitación al fracaso**, es totalmente independiente del resto y su interpretación es igual a la de la escala "Ansiedad inhibidora del rendimiento" (tendencia a la depresión tras el fracaso, falta de confianza, bloqueo ante situaciones difíciles).

Confiabilidad

El MAPE II (1992) tiene como consistencia interna de las escalas y dimensiones según el Coeficiente "Alfa" de Cronbach lo siguiente: Escala 1(0.8086), Escala 2 (0.7750), Escala 3 (0.7581), Escala 4 (0.7292), Escala 5 (0.7237), Escala 6(0.6700); en las dimensiones según el Coeficiente "Alfa" de Cronbach , lo siguiente: Dimensión 1 (0.8491), Dimensión 2 (0.7687), Dimensión 3(0.7292).

Población y Muestra.

Para ésta investigación la población total fue de 13391 estudiantes de la UCSM y de las áreas Ciencias Sociales (1622 estudiantes), Ciencias de la Salud (2964 estudiantes), Ciencias Jurídicas y Empresariales (3247 estudiantes) y Ciencias e Ingenierías (5558 estudiantes).

La población perteneciente al primer año de las cuatro áreas es 2852 estudiantes y de cada área es de: Ciencias Sociales (471 estudiantes), Ciencias de la Salud (512 estudiantes), Ciencias Jurídicas y Empresariales (582 estudiantes) y Ciencias e Ingenierías (1287 estudiantes) de la UCSM.

La población escogida pertenece al primer año de los cuatro programas profesionales, que de acuerdo a sorteo, representa a cada área académica, siendo en total 489 estudiantes. Los estudiantes por área son: de Ciencias Sociales (Psicología con 87 estudiantes), de Ciencias de la Salud (Enfermería con 77 estudiantes), de Ciencias Jurídicas y Empresariales (Derecho con 168 estudiantes) y de Ciencias e Ingenierías (Ingeniería mecánica, Mecánica eléctrica y Mecatrónica con 157 estudiantes) para el presente año lectivo 2014. La información fue recuperada en la Oficina de Admisión de la universidad.

La muestra consistió en un total de 298 estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión, fueron considerados 52 estudiantes del primer semestre de las áreas de Ciencias Sociales , 46 estudiantes de Ciencias de la Salud, 100 estudiantes de Ciencias Jurídicas y Empresariales y 100 estudiantes de Ciencias e Ingenierías de la UCSM .

Los criterios de inclusión fueron:

- Estudiantes matriculados en el primer año de las áreas especificadas anteriormente, que tengan entre 15 y 18 años cumplidos a la fecha de aplicación del cuestionario.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes presentes en el salón de clases el día que se aplicó el cuestionario.

Los criterios de exclusión fueron:

- Estudiantes que tengan menos de 15 años o más de 18 años cumplidos a la fecha de aplicación del cuestionario.
- Estudiantes pertenecientes a otras áreas que estén llevando solo un curso en el programa donde se aplica el cuestionario

Estrategia de Recolección de Datos

Para iniciar con la recolección de datos se solicitó permiso al vicerrector académico para poder ingresar a las aulas de las áreas de Ciencias de la Salud: Programa Profesional de Enfermería; Ciencias Físicas: Programa Profesional de Ingeniería Mecánica Eléctrica y Mecatrónica; Ciencias Jurídicas: Programa Profesional de Derecho y Ciencias Sociales: Programa Profesional de Psicología.

Los datos se definieron como variables cualitativas, siendo la variable sexo categorizada en Masculino y Femenino, otra variable es el programa al que pertenecen los estudiantes. Las variables de las Dimensiones Motivacionales se categorizaran en tres dimensiones siendo estos; por Aprendizaje, por Resultado y Evitación al Fracaso. Estas dimensiones se obtuvieron de la suma de cada escala, ingresando las respuestas a una hoja en el programa Microsoft Excel. En donde las respuestas se cambiaron a los puntajes brutos y posteriormente obteniendo el puntaje total de cada dimensión.

Criterios de Procesamiento

Para realizar los análisis estadísticos se utilizó el programa Microsoft Excel. Se describió las características de la muestra utilizada, como edad y área de estudios, número de participantes, porcentaje de estudiantes pertenecientes al sexo femenino y estudiantes del sexo masculino. En los análisis inferenciales se utilizó la prueba de *chi cuadrado* para probar o rechazar la hipótesis de investigación, así como las interrogantes secundarias.

Capítulo III: Resultados

Descripción de los resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación:

Tabla 1

Comparación de las Dimensiones Motivacionales en los Estudiantes de las Cuatro Áreas Académicas de UCSM

Dimensiones	Ciencias jurídico empresariales		Ciencias e ingenierías		Ciencias de la salud		Ciencias sociales	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Motivación al aprendizaje	17	17.0	14	14.0	13	28.3	6	11.5
Motivación al resultado	41	41.0	69	69.0	16	34.7	26	50.0
Evitación al fracaso	42	42.0	17	17.0	17	37.0	20	38.5
Total:	100	100	100	100	46	100	52	100

$X^2 = 26.732$ $P<0.05$

La Tabla 1, según la prueba de chi cuadrado ($X^2=26.732$) se muestra que las dimensiones motivacionales en los estudiantes de las áreas de Ciencias Jurídico Empresariales, Ciencias e Ingenierías, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales presentó diferencias estadísticas significativas ($P<0.05$).

Asimismo se observa que el 42.0% de los estudiantes Ciencias Jurídico Empresariales presentaron una dimensión motivacional de evitación al fracaso, el 69% de los estudiantes el área de Ciencias e Ingeniería presentaron una dimensión motivacional al resultado, el 37.0% de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud también presentaron un dimensión motivacional de evitación al fracaso y en cuanto a los estudiantes del área de ciencias sociales el 50.0% de ellos tienen una dimensión motivacional al resultado.

Tabla 2

Resumen de la Dimensión Motivacional en los Estudiantes de las Cuatro Áreas Académicas de UCSM

Dimensiones	Áreas académicas de la UCSM	
	Nº	%
Motivación al aprendizaje	50	16.8
Motivación al resultado	152	51
Evitación al fracaso	96	32.2
Total:	298	100

La Tabla 2 nos muestra que en las dimensiones motivacionales de los estudiantes del primer año de la UCSM presentan una dimensión motivacional al resultado con un 51 %, una dimensión motivacional al aprendizaje con un 16,8% y evitación al fracaso con 32,2%

Tabla 3

Comparación de las Dimensiones Motivacionales en los Estudiantes de las Cuatro Áreas Académicas de UCSM según el Sexo.

Dimensiones	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	Nº	%	Nº	%
Motivación al aprendizaje	18	12.1	32	21.5
Motivación al resultado	97	65.1	55	36.9
Evitación al fracaso	34	22.8	62	41.6
Total:	149	100	149	100
X^2=23.692	P<0.05			

La Tabla 3, según la prueba de chi cuadrado (X^2=23.692) se muestra que la dimensión motivacional en los estudiantes del sexo masculino y sexo femenino presentaron diferencias estadísticas significativas (P<0.05).

Asimismo se muestra que el 65.1% de los estudiantes del sexo masculino presentaron una dimensión motivacional al resultado frente al 41.6% de las estudiantes del sexo femenino con un dimensión motivacional de evitación al fracaso.

Tabla 4

Resumen de la Comparación de la Dimensiones Motivacionales en los Estudiantes de las Cuatro Áreas Académicas de la UCSM según el Rango de Edad.

Dimensiones	Rango de 16 a 18 años	
	Nº	%
Motivación al aprendizaje	50	16.8
Motivación al resultado	152	51
Evitación al fracaso	96	32.2
Total:	298	100

La Tabla 4 nos muestra que los estudiantes de 16 a 18 años presentan una dimensión motivacional al resultado en un 51%, evitación al fracaso en un 32,2% y una dimensión motivacional al aprendizaje en un 16,8%.

Discusión

En ésta investigación se evaluó las tres dimensiones motivacionales (al aprendizaje, al resultado y evitación al fracaso) de los estudiantes de la UCSM de las 4 áreas académicas (Ciencias e Ingenierías, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas Empresariales y Ciencias de la Salud); de acuerdo a los resultados encontrados, la hipótesis planteada fue parcialmente comprobada, los resultados obtenidos son:

En Ciencias Jurídico Empresariales y Ciencias de la Salud los estudiantes obtuvieron en su mayoría una dimensión a evitación al fracaso, sin embargo éste resultado obtenido está muy de cerca a la dimensión al resultado, lo cual nos dice que no existe mucha diferencia entre ambos grupos, mientras que la dimensión al aprendizaje es la que obtuvo porcentaje más bajo, por lo tanto nuestra hipótesis no fue comprobada en éstas áreas académicas. En consecuencia se entiende que la mayoría de los estudiantes tienen mayor interés en estudiar solamente por aprobar y tener recompensas del exterior, arriesgándose a que en lo posterior olviden la información obtenida o no sepan con seguridad como desenvolverse en diversas actividades.

En las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias e Ingenierías los estudiantes presentan una dimensión motivacional al resultado, seguida de la evitación al fracaso y como tercer puesto a la dimensión motivacional al aprendizaje, en éste caso la hipótesis planteada fue parcialmente comprobada, porque el área de Ciencias e Ingenierías si presenta una dimensión motivacional al resultado como se planteó. Por consiguiente los estudiantes de éstas áreas no disfrutan de lo aprendido, sintiendo que no lo pueden poner en práctica, necesitan desarrollar autonomía para poder actuar, y priorizar aquello que realmente es importante en su vida académica universitaria. El área de Ciencias Sociales presenta el porcentaje más bajo en motivación al aprendizaje en comparación con las 3 áreas académicas, mostrando que en su mayoría los estudiantes de ésta área no se sienten capaces de afrontar con éxito las actividades universitarias encomendadas.

Entonces podemos observar que ninguno de los estudiantes de las diferentes áreas académicas presentan en su mayor porcentaje una dimensión motivacional al aprendizaje, por tanto no son autónomos, no poseen confianza, ni seguridad, siendo incapaces de afrontar y desempeñarse tanto en su desarrollo académico como al momento de culminarlo.

Si se comparan las áreas de Ciencias Jurídico Empresariales con Ciencias e Ingenierías, ambas con la misma cantidad en la muestra (100), se encontró que en el área de Ciencias Jurídico Empresariales existe un 17% de estudiantes que presentan una dimensión motivacional al aprendizaje, a diferencia del 14% en el área de Ciencias e Ingenierías, siendo indicador que los estudiantes del área de Ciencias Jurídico Empresariales se sienten más capaces de afrontar con éxito sus actividades universitarias, de lo cual también podemos deducir que podrán afrontar con éxito su desarrollo profesional con más facilidad que los estudiantes de la otra área académica.

Estos resultados son respaldados por la investigación de Rinaudo, de la Barreda & Donolo (1997) donde se encontró que los estudiantes pertenecientes a las áreas académicas de Ciencias Económicas, Ingenierías y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Rio, tenían orientación a metas extrínsecas, las cuales comparten características similares con la dimensión motivacional al resultado, como el deseo de aprobación del exterior, reconocimiento público y conseguir metas externas.

En cuanto al sexo, se obtuvo que los estudiantes del sexo masculino están orientados a la dimensión al resultado, considerando así que buscan en su mayoría la aceptación del público, que su trabajo se reconozca positivamente y pueden considerar la posibilidad de no realizar algunas obligaciones por pensar que no ayudarán en el posterior desarrollo de la profesión, lo que no sucede con las estudiantes del sexo femenino que al estar orientadas a la dimensión evitación al fracaso tienden a evitar situaciones que pueden avergonzarlas en público o frente al profesor, manifestando el deseo de pasar desapercibidas.

Estos resultados son respaldados parcialmente por Cerezo y Casanova (2004) citando a Anderman & Anderman , 1999; Midgley & Urdan, 1995; Roeser, Midgley & Urdan, 1996; Urdan et al., 1998, donde nos explican que los varones están orientados a una motivación extrínseca y las mujeres a la motivación intrínseca; no teniendo ésta última características similares, sino opuestas a la evitación al fracaso.

También citan a Ryan, Hicks & Midgley (1997), quienes demostraron que los estudiantes del sexo masculino tienden a estar más interesados que las estudiantes del sexo femenino en mostrar una imagen positiva de sí mismos, y buscar calificativos positivos provenientes del exterior.

De la misma forma, Block citado por Milicic & Gorostegui (1993) encontró diferencias en las aspiraciones académicas, las mujeres presentaban niveles más bajos que sus compañeros varones. Esto puede deberse a la forma en que han sido educadas y los roles que la sociedad les impone, aunque en la actualidad esta tendencia está disminuyendo.

Se observa que los estudiantes entre los 16 a 18 años presentan en su mayoría una dimensión motivacional al resultado seguida de la dimensión evitación al fracaso y una dimensión motivacional al aprendizaje como último, presentando las características expuestas en los anteriores párrafos, como proyectar una imagen positiva de sí mismos, rechazan la tarea por considerarla inútil y tener una baja confianza al afrontar las obligaciones universitarias.

Consideramos que los resultados obtenidos son importantes al demostrar que la idea del estudiante universitario que aprende y disfruta aprender es un ideal mas no nuestra realidad, de hecho los estudiantes presentan características en donde sólo se fijan en las calificaciones o en la aceptación de un público, siendo un aspecto determinante la manera en que los estudiantes se forman durante los 5 ó 6 años de estudios, para su futuro desempeño en la vida laboral.

Con respecto al cuestionario MAPE II, al momento de su aplicación a los estudiantes, se pudo observar que en la mayoría de los salones la inasistencia de los estudiantes fue notable, incluso en algunos salones esta inasistencia fue de hasta un 50 % del total de estudiantes matriculados. Esta inasistencia podría ser considerada como indicativo de la falta de motivación, ya que un gran número de estudiantes no consideraron importante estar presentes mientras se dictaba el curso de formación general (comunicación oral y escrita, psicología, desarrollo humano) en el que se aplicó el cuestionario, lo que no sucedió con los cursos de formación especializada, en donde observamos que los salones estaban llenos. Este aspecto fue determinante al momento de analizar los resultados, pues teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, la muestra esperada disminuyó, comprobando que los estudiantes de la UCSM en su mayoría tienden a estar orientados a una dimensión motivacional al resultado con la característica de conseguir metas externas.

Es importante el conocimiento de las diferentes dimensiones motivacionales que presentan los estudiantes universitarios para así poder contribuir a que el aprendizaje sea eficiente. La motivación es un tema de sumo interés para diversas áreas y es de vital importancia sobretodo en el ámbito universitario donde su rol es preponderante en el desarrollo del futuro profesional que servirá y contribuirá con su trabajo a la sociedad.

Conclusiones

PRIMERA. La hipótesis fue parcialmente comprobada ya que los estudiantes universitarios del primer año de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas Empresariales presentan una dimensión motivacional de evitación al fracaso y los estudiantes de las áreas de Ciencias e Ingenierías y Ciencias Sociales presentan una dimensión motivacional al resultado

SEGUNDA. Los estudiantes universitarios pertenecientes al sexo femenino presentan una dimensión de evitación al fracaso y los estudiantes del sexo masculino presentan una dimensión motivacional hacia resultado, habiendo diferencias estadísticas significativas; resultado que concuerda parcialmente con las investigaciones revisadas, las cuales sostienen que las estudiantes del sexo femenino tienden a estar motivadas intrínsecamente cuyas características son opuestas a la dimensión encontrada.

TERCERA: En las áreas de Ciencias Jurídico Empresariales, Ciencias e Ingenierías y Ciencias Sociales la dimensión motivacional al resultado tiene porcentaje muy alto en comparación a la dimensión motivacional al aprendizaje.

CUARTA: El área de Ciencias de la Salud tiene una dimensión motivacional de evitación al fracaso que supera en un nueve por ciento a la dimensión motivacional al aprendizaje.

Sugerencias

PRIMERA. Se recomienda que los profesionales de la Universidad Católica de Santa María**,** implementen y desarrollen programas, capacitaciones, actividades extracurriculares para que los estudiantes desarrollen la motivación al aprendizaje en diferentes ámbitos.

SEGUNDA. Se sugiere que los docentes se centren en el esfuerzo realizado por el estudiante más que en los resultados o calificaciones.

TERCERA. Para las áreas académicas**,** realizar selección adecuada del docente, que cuente con especialidad, tanto que pertenezca o no al programa e incentivar que tengan habilidades motivacionales, considerando que el ejemplo que brindan es importante para la formación de la motivación.

CUARTA. Para los estudiantes, desarrollar una visión nueva del estudio donde el estudiante es responsable de sus decisiones frente a su desarrollo académico y posterior desempeño profesional, pudiendo aplicar diversas técnicas y estrategias de aprendizaje.

Limitaciones

- Ausencia de estudiantes en el salón de clases, en algunos casos la asistencia fue solo del 50%.
- En un inicio se plantearon dos rangos de edad: de 15 a 16 años, y de 17 a 18 años, pero debido a la cantidad mínima en la muestra entre 15 y 16 año (54 estudiantes), no se pudo realizar una comparación equitativa, por lo tanto se consideró como rango único el de 16 a 18 años.

Referencias

Amezcua, J., & Pichardo, C., (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*. *2,* 207-214.

Araiza, A., (2012). Teorías de la motivación. Universidad de León. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/98922819/Teorias-de-La-Motivacion-CO

Beltran, J. (1997). *Psicología de la educación.* Mexico: Alfaomega.

Berger, K. (2007*). Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia* (7ma. ed.). Madrid: Panamericana

Blanco, N. (2013). Factibilidad para la implementación de un sistema de planeación de carrera y vida a la empresa. *Udlap Bibliotecas.* Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/blanco_s_nl/ .

Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Diferencia de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2(1),* 97-112.

Charles, D. (1966). *Psicología del niño en el aula*. Argentina: Biblioteca del educador Contemporáneo.

Coleman, J. & Hendry, L. & Kloep, M. (2008). *Adolescencia y salud*. Madrid: Manual Moderno

Furnham, A. (2001). *Psicología organizacional*. México: Oxford University Press.

Gonzales, M. (1997). *La Motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención.* (2da ed.). España: EUNSA.

Hernández, R. & Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*.

(4ta ed). México: Mc Graw Hill.

Hernández, C. (2006). *La motivación y satisfacción laboral del personal docente del CONALEP (caso de estudio Plantel Iztapalapa I).* (Tesis de maestría). Recuperada de http://www.asetic.com.mx/Investigaciones/Tesis_de_Grado.pdf

Herzberg, F. (2003). *Una vez más, ¿Cómo motivar a sus empleados?***.** USA: Harvard Business Review.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. España: Nancea. Recuperado de http://books.google.com.pe/

Milicic, N., & Gorostegui, M. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. Psykhe, 2, 69-79.

Morris, C. & Maisto, A. (2005*). Introducción a la psicología*. (12va ed.). México: Pearson Educación.

Montero, I. & Tapia, A. (2013, diciembre 1). "El cuestionario Mape-II". Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap6.pdf .

Netquest (2013, febrero 12). "Calculadora de muestras". Recuperado de http://www.netquest.com/panel_netquest/calculadora_muestras.php

Núñez, J. & González-Pumariega, S.& González-Pienda, J. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 3*, 587-604.

Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56*, 359-376

Organización Mundial de la Salud (2014, junio 19). "Salud de los Adolescentes". Recuperado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Papalia, D. & Wendkos, S. & Feldman, D. (2010). *Desarrollo humano*. (11ma ed.). México: McGraw Hill.

Piaget, J. (2014, febrero 22). "El enfoque genético de Piaget". Recuperado de http://www.toscana.edu.co/pdfs/v_piaget.pdf

Polanco, A. (2005). La motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación.*

Real Academia de la Lengua Española. (2014, febrero 12). Recuperado de http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios

Rinaudo, M, Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Revista Anales de Psicología, 19,*107-119.

Rinaudo, M., de la Barreda, M. & Donolo, D. (1997). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9*, 22.

Robbins, S. & Tomothy, A. (2009), *Comportamiento organizacional.* (13ra. ed.). México: Pearson Educación.

Salazar, H. (1994). *El adolescente y sus dificultades*. España: Omega.

Tapia, J. (1983). *Evaluación de la motivación psicodiagnóstico.* (2da. ed.). Madrid: Santillana.

Tapia, J. (1987a). "¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria". Recuperado de http://books.google.com.pe/

Tapia,J, (1987b). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Infancia y Aprendizaje, 30,* 45-69.

Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid: Santillana.

Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos. Manual de Orientación y tutoría.* España: Kluwer.

Tapia, J. (1992) “Motivar en la adolescencia: teoría evaluación e intervención”. Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid.

Toro, V. (2013, diciembre 12). “¿Qué es la adolescencia?”. Obtenido de http://adolescentes.about.com/od/Salud/a/Qu-E-Es-La-Adolescencia.htm.

Wikipedia (2014) Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Motivaci%C3%B3n

Woolfolk, A. (2006*). Psicología educativa* (9na. ed.). México: Pearson Education.

Anexos

CUESTIONARIO M.A.P.E.-II © I. Montero y J. Alonso Tapia (1992)

Apellidos ..... Nombre ..... // Código .....

Centro ..... Curso ..... // Fecha .....

INSTRUCCIONES

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar.
Para cada frase existen dos alternativas.
Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ.
En caso de no estarlo señala, por favor, NO.

SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

1.	Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	SÍ	NO
2.	Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.	SÍ	NO
3.	Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	SÍ	NO
4.	Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	SÍ	NO
5.	Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	SÍ	NO
6.	Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	SÍ	NO
7.	Una vida sin trabajar sería maravillosa.	SÍ	NO
8.	Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	SÍ	NO
9.	Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	SÍ	NO
10.	Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos	SÍ	NO
11.	Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	SÍ	NO
12.	En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.	SÍ	NO
13.	Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	SÍ	NO
14.	El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.	SÍ	NO
15.	Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	SÍ	NO
16.	Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	SÍ	NO
17.	Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.	SÍ	NO
18.	El estar nervioso me aguijonea para rendir más.	SÍ	NO
19.	Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.	SÍ	NO
20.	Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.	SÍ	NO
21.	Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SÍ	NO
22.	Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	SÍ	NO
23.	Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	SÍ	NO
24.	Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	SÍ	NO
25.	A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SÍ	NO
26.	Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.	SÍ	NO
27.	Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	SÍ	NO
28.	Creo que soy bastante ambicioso.	SÍ	NO
29.	Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	SÍ	NO
30.	Los fracasos me afectan mucho.	SÍ	NO
31.	No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SÍ	NO
32.	He sido considerado siempre como muy ambicioso.	SÍ	NO
33..	En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	SÍ	NO
34.	Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	SÍ	NO

35.	En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.	SÍ NO
36.	Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	SÍ NO
37.	Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	SÍ NO
38.	Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.	SÍ NO
39.	Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SÍ NO
40.	Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	SÍ NO
41.	Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	SÍ NO
42.	Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SÍ NO
43.	El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	SÍ NO
44.	En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	SÍ NO
45.	Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.	SÍ NO
46.	Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SÍ NO
47.	El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	SÍ NO
48.	Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	SÍ NO
49.	Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.	SÍ NO
50.	Trabajo únicamente para ganarme la vida.	SÍ NO
51.	Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.	SÍ NO
52.	Yo me calificaría a mí mismo como vago.	SÍ NO
53.	En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o en una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.	SÍ NO
54.	Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.	SÍ NO
55.	Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	SÍ NO
56.	Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.	SÍ NO
57.	Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SÍ NO
58.	No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	SÍ NO
59.	El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	SÍ NO
60.	Rindo más cuanta mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	SÍ NO
61.	Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	SÍ NO
62.	Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.	SÍ NO
63.	Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.	SÍ NO
64.	Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	SÍ NO
65.	Soy una persona que trabaja demasiado.	SÍ NO
66.	Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	SÍ NO
67.	En el colegio siempre he tenido fama de vago.	SÍ NO
68.	Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	SÍ NO
69.	Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SÍ NO
70.	Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	SÍ NO
71.	La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	SÍ NO
72.	Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	SÍ NO
73.	No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	SÍ NO
74.	No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.	SÍ NO

PUNTUACIONES								
Escalas						Dimensiones		
E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
PD: Centil:	PD: Centil:	PD: Centil.	PD: Centil:	PD: Centil:	PD: Centil:	PD: Centil:	PD: Centil:	PD: Centil:

APENDICE 1

ELEMENTOS QUE COMPONEN LA VERSION DEFINITIVA DEL MAPE-II

ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Sí".

13 Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.
16 Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.
27 Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.
29 Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.
31 No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.
41 Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.
42 Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.
47 El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.
57 Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
58 No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
65 Soy una persona que trabaja demasiado.
69 Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.
71 La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.

Elementos que puntúan 1 si se contestan "No".

39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.

ESCALA 2: MOTIVACION INTRINSECA

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Sí".

6 Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.
14 El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.
15 Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.
19 Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.
38 Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.
46 Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.
51 Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.
68 Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.
73 No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.

Elementos que puntúan 1 si se contestan "No".

2 Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.
7 Una vida sin trabajar sería maravillosa.
9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
11 Estaría también contento si no tuviese que trabajar.
21 Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.
25 A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.
50 Trabajo únicamente para ganarme la vida.

ESCALA 3: AMBICION

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Sí".

10 Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.
12 En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.
17 Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.
28 Creo que soy bastante ambicioso.
32 He sido considerado siempre como muy ambicioso.
43 El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.
55 Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
56 Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.
61 Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
63 Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
70 Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
72 Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
74 No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Sí".

1 Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.
4 Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.
5 Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.
8 Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.
20 Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.
24 Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.
26 Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.
30 Los fracasos me afectan mucho.
33 En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.
35 En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.
36 Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.
44 En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.

ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Sí".

18 El estar nervioso me aguijonea para rendir más.
22 Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
34 Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
37 Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
45 Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
49 Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
54 Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.
59 El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
60 Rindo más cuanta mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

ESCALA 6: VAGANCIA

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Si".

3 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
23 Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.
39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
40 Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.
48 Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.
52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.
64 Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
67 En el colegio siempre he tenido fama de vago.

Elementos que puntúan 1 si se contestan "No".

53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.

DIMENSIONES
(Corresponden a los factores de segundo orden)

DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE.

Integrada por los factores:

1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento
2: Motivación intrínseca.
6: (Con peso negativo) Vagancia.

DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO.

Integrada por los factores:

3: Ambición
5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO.

Integrada por el factor:

4: Ansiedad inhibidora del rendimiento.

APÉNDICE 2

OBTENCIÓN DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN LAS ESCALAS Y DIMENSIONES DEL MAPE-II Y TRANSFORMACION DE LAS MISMAS EN PUNTUACIONES CENTILES.

OBTENCIÓN DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS en cada Escala

Se suma un punto si el sujeto contesta Sí en los elementos que las integran, excepto en aquellos cuya relación con el factor es negativa. En estos casos se suma un punto cuando el sujeto ha contestado no. Unos y otros elementos aparecen indicados en el Apéndice 1.

BAREMO PARA LAS ESCALAS (Corresponden a los factores de primer orden)

(Sujetos de 15 a 18 años)

P. Directa	Puntuación centil					
	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Escala 5	Escala 6
16	---	100	---	---	---	---
15	100	98	---	---	---	---
14	99	93	---	---	---	---
13	97	84	100	---	---	---
12	95	73	97	100	100	100
11	92	64	91	99	97	---
10	89	54	83	95	93	99
9	86	44	72	89	87	98
8	80	33	61	81	81	96
7	75	24	50	71	72	90
6	67	17	39	57	60	81
5	58	12	29	44	45	72
4	47	8	20	32	32	61
3	36	4	13	21	19	45
2	25	2	6	12	8	31
1	12	1	3	6	2	16
0	4	---	1	2	1	5
Media	5,35	9,87	7,33	5,91	6,03	4,04
D. Típica	3,56	3,43	3,06	2,76	2,68	2,47
N	1093	1093	1092	1093	1093	1093

Modo de obtención de las puntuaciones en las DIMENSIONES
(Corresponden a los factores de segundo orden).

D1 = E1 + E2 + (12 - E6)
D2 = E3 + E5
D3 = E4 (E = puntuación en la escala correspondiente a cada factor de primer orden)

BAREMO para las DIMENSIONES (Corresponden a los factores de segundo orden)

(Sujetos de 15 a 18 años)

P. Directa	Puntuación centil		
	I	II	III
39-42	100	---	---
38	99	---	---
37	98	---	---
36	97	---	---
35	95	---	---
34	93	---	---
33	92	---	---
32	90	---	---
31	87	---	---
30	84	---	---
29	81	---	---
28	77	---	---
27	74	---	---
26	69	---	---
25	64	100	---
24	58	---	---
23	52	99	---
22	46	98	---
21	41	96	---
20	34	93	---
19	30	89	---
18	25	85	---
17	22	80	---
16	18	75	---
15	14	68	---
14	12	61	---
13	10	51	---
12	7	44	100
11	6	36	99
10	4	28	95
9	3	21	89
8	2	15	81
7	1	11	71
6	---	6	57
5	---	4	44
4	---	2	32
3	---	1	21
2	---	---	12
1	---	---	6
0	---	---	2
Media	23,18	13,36	5,91
Desv. Típica	7,15	4,56	2,76
N	1093	1092	1093