

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA**

**FACULTAD DE ENFERMERIA CULIACAN**

**MAESTRIA EN ENFERMERIA ORIENTACIÓN PROFESIONALIZANTE**



Efecto de una intervención educativa sobre motivaciones y rendimiento académico  
en estudiantes universitarios de enfermería

**TESIS**

Como requisito para obtener el grado de Maestra en Enfermería

**PRESENTA:**

L. E. Alexia Gabriela Aguirre Zazueta

**DIRECTOR DE TESIS:**

Dr. Roberto Joel Tirado Reyes

**CODIRECTORES DE TESIS:**

Dra. Hermilia Páez Gámez

M.E. Mixtli Adilene Peña López

Culiacán Rosales, Sinaloa, Septiembre de 2024



Dirección General de Bibliotecas  
Ciudad Universitaria  
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios  
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.  
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57  
dgbuas@uas.edu.mx

## UAS-Dirección General de Bibliotecas

### Repositorio Institucional Buelna

#### Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial  
Compartir Igual, 4.0 Internacional



## **Agradecimientos**

Primeramente a mi familia, papás y hermanos por apoyarme en todo momento, desde que tome la decisión de estudiar la maestría, hasta que finalice; con su amor y motivación lograron que mi proceso se hiciera más fácil.

A Dios por ayudarme a solucionar cada adversidad que se me presentaba y acompañarme día a día en mi vida.

A mi director de tesis el Dr. Roberto Joel Tirado Reyes, fue sin duda una pieza fundamental en mi formación, jamás me sentí sola, al contrario, detrás de cada desafío sabía que siempre podía contar con él.

Quiero agradecer también a mi casa de estudios la Facultad de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa así como cada docente que puso su granito de arena en mi educación, por siempre brindarme las herramientas y las bases necesarias para poder culminar con éxito mi posgrado.

A CONAHCYT por brindarme el apoyo económico que me permitió solventar mi maestría, mi trabajo de investigación y mi estancia académica en Puebla.

Al DCE. Erick Alberto Landeros Olvera quien me acobijo como si fuera su tutorada durante mi estancia en Puebla.

## **Dedicatoria**

A mis padres, Rosa del Carmen Zazueta León y José Sergio Aguirre Salcido.

A mis hermanos, Gennesis Karely Aguirre Zazueta y Sergio Iván Aguirre Zazueta.

Cada uno tiene un lugar muy especial en mi corazón, es por ello que les quiero dedicar completamente este trabajo porque sin su ayuda, paciencia y amor, no hubiera sido fácil el proceso.

## Resumen

**Introducción:** El estudio de la motivación escolar resulta crucial para entender los desafíos y las oportunidades en la educación superior, particularmente en regiones como América Latina y el Caribe, donde si bien la expansión universitaria ha sido significativa, las tasas de graduación aún no alcanzan su máximo potencial. La elección de una carrera universitaria es un proceso complejo influenciado por factores tanto internos como externos, como el autoconcepto, la influencia mediática y la exposición laboral. La motivación intrínseca, impulsada por el interés personal y la satisfacción, ha demostrado correlacionarse positivamente con el compromiso y la dedicación hacia los estudios, si bien factores externos como el entorno académico y socioeconómico también ejercen influencia sobre la motivación de los estudiantes. **Objetivo principal:** Determinar el efecto de una intervención educativa para mejorar las motivaciones y rendimiento académico en estudiantes de licenciatura en enfermería de una universidad pública en Culiacán Sinaloa. **Metodología:** Estudio descriptivo, longitudinal, prospectivo y experimental; la muestra fueron 120 estudiantes de primero, tipo de muestreo aleatorio simple en bloque, fue una intervención breve de 8 semanas, de una a dos sesiones por semana. Para medir las variables se utilizaron: Escala de motivación académica EMA-Enf y la escala RAU de rendimiento académico universitario, en conjunto con una Cédula de Datos Personales. **Resultados principales:** Con respecto al grupo experimental se encontró un efecto significativo posterior a la intervención: motivación académica ( $\bar{X}$ =130.1 a 139.0;  $Mdn$ =133.0 a 139.0); rendimiento académico ( $\bar{X}$ =59.6 a 62.9 y  $Mdn$ =61 a 63). Con relación al grupo control, no se encontraron mejoras posteriores a la intervención. Efecto de la intervención: pequeña (0.21 a 0.49) de acuerdo a la fórmula de Cohen.

**Conclusiones:** Diseñar una intervención educativa con un periodo de duración más prolongado, para generar un mayor cambio positivo en los estudiantes.

### Palabras clave:

Motivación; Rendimiento académico; Abandono escolar.

## Abstract

**Introduction:** The study of school motivation is essential for understanding challenges and opportunities in higher education, especially in regions like Latin America and the Caribbean, where university expansion has been notable but graduation rates still fall short of their potential. The choice of a university career is a complex process influenced by intrinsic and extrinsic factors such as self-concept, media influence, and work exposure. Intrinsic motivation, driven by personal interest and satisfaction, has been positively correlated with commitment and dedication to studies, although external factors such as academic and socioeconomic environment also influence student motivation. **Main objective:** Determine the effect of an educational intervention to improve motivations and academic performance in undergraduate students in nursing of a public university in Culiacán Sinaloa. **Methodology:** Descriptive, longitudinal, prospective and experimental study; the sample was 120 first-year students, simple random block sampling type, it was a brief 8-week intervention, one to two sessions per week. To measure the variables, the EMA-Enf academic motivation scale and the RAU scale of university academic performance, in conjunction with a personal data card. **Main results:** Regarding the experimental group, found a significant post-intervention effect: academic motivation ( $\bar{X}$ =130.1 to 139.0; Mdn=133.0 to 139.0); academic performance ( $\bar{X}$ =59.6 to 62.9 and Mdn=61 to 63). In relation to the control group, no improvements were found after the intervention. Intervention effect: small (0.21 to 0.49) according to Cohen's formula.

**Conclusions:** Design an educational intervention with a longer period of duration, to generate greater positive change in students.

**Key words:** Motivation; Academic performance; Student dropouts.

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. Introducción</b>                              | <b>1</b>  |
| 1.1 Planteamiento del problema                      | 2         |
| 1.2 Justificación                                   | 9         |
| 1.3 Objetivos                                       | 14        |
| 1.3.1 Objetivo General                              | 14        |
| 1.3.2 Objetivos Específicos                         | 14        |
| <b>II. Marco teórico-conceptual</b>                 | <b>15</b> |
| 2.1 Marco referencial/antecedentes de investigación | 15        |
| 2.2 Marco teórico                                   | 26        |
| 2.3 Marco conceptual                                | 37        |
| <b>III. Material y métodos</b>                      | <b>38</b> |
| 3.1 Tipo de estudio y diseño                        | 38        |
| 3.2 Universo  | 39        |
| 3.3 Población y muestra                             | 39        |
| 3.4 Ubicación y espacio temporal                    | 39        |
| 3.5 Criterios de selección                          | 39        |
| 3.5.1 Inclusión                                     | 39        |
| 3.5.2 Exclusión                                     | 39        |
| 3.5.3 Eliminación                                   | 39        |
| 3.6 Variables de estudio                            | 40        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.6.1 Descripción y operacionalización                                | 40        |
| 3.7 Hipótesis   | 42        |
| 3.8 Recolección de datos  | 42        |
| 3.8.1 Instrumentos de medición  | 42        |
| 3.8.2 Para la recolección de datos                                    | 44        |
| 3.8.3 Para el análisis de datos                                       | 44        |
| 3.8.4 Confiabilidad y Validez   | 45        |
| 3.8.5 Procedimiento   | 46        |
| 3.8.6 Proceso de la intervención                                      | 47        |
| 3.8.6.1 Área de implementación  | 47        |
| 3.8.6.2 Dosificación de la intervención                               | 48        |
| 3.8.6.3 Descripción de las sesiones                                   | 48        |
| 3.8.6.4 Evaluación de las sesiones                                    | 49        |
| 3.9 Aspectos Éticos   | 49        |
| <b>IV. Resultados</b>   | <b>52</b> |
| 4.1 Descripción y Análisis de los Datos                               | 52        |
| <b>V. Discusión de resultados</b>                                     | <b>74</b> |
| 5.1 Discusión de resultados   | 74        |
| 5.2 Conclusiones  | 83        |
| 5.3 Recomendaciones   | 85        |
| <b>VI. Referencias bibliográficas</b>                                 | <b>86</b> |
| <br>Anexos  |           |
| 1. Dictamen del comité de ética de la Facultad de Enfermería Culiacán | 95        |



|  |          |
|--|----------|
| 2. Consentimiento informado                          | 96       |
| 3, 4, 5. Instrumentos                                | 98 - 104 |
| 6. Evaluación de la fidelidad de la intervención     | 105      |
| 7. Descripción de sesiones                           | 106      |
| 8. Cronograma de actividades                         | 114      |
| 9. Cronograma de actividades durante la intervención | 121      |

## I. Introducción

Hay motivaciones que influyen al momento de decidirse por una carrera universitaria, como puede ser el autoconcepto que tiene la persona de sí misma, rol de género como también la imagen que tiene el futuro estudiante sobre cierta carrera; estas motivaciones se dividen en dos grandes grupos, los factores extrínsecos que tienen que ver con situaciones o fenómenos que no dependen a la persona, y los factores intrínsecos que se relacionan con preferencias propias.

En la actualidad se ha vuelto constante el estudio acerca de la elección de carrera que un joven va a decidir y la importancia que tienen algunos factores como la motivación y habilidades cognitivas, los cuales pueden tener una influencia significativa de decisión durante ese proceso.

La motivación y el rendimiento académico es un fenómeno que se ha estado relacionando y presentando simultáneamente, los cuales tienen causales internos y externos que afectan cierta motivación demostrado en diferentes factores como: la formación académica previa, el nivel de aprendizaje alcanzado, la excesiva orientación teórica, la escasa preparación de aprendizaje y autorreflexión, los exámenes de grado durante la carrera; la excesiva duración de los estudios, la multiplicidad del estudiante así como la insuficiente preparación, son algunos de los aspectos que pueden influir entre sí (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

En los últimos años se ha generado gran interés para obtener mejoras en el proceso de enseñanza en particular en carreras de ciencia de la salud y así mismo implementar estrategias para potenciar el aprendizaje.

## 1.1 Planteamiento del problema

La UNESCO (2022) señala que la educación superior es una herramienta rica en ciencia y cultura, que permite el intercambio de conocimientos e innovación. A su vez, forma a estudiantes con habilidades suficientes para el mercado laboral y al mismo tiempo promueve el cambio económico, social y tecnológico, el cual crea un desarrollo y seguridad personal en los estudiantes. En las últimas décadas la educación superior ha tenido un cambio drástico de aumento en sus cifras de demanda, con unos 235 millones de estudiantes matriculados a nivel mundial; sin embargo, a pesar de la demanda, más de 6 millones de estudiantes llevan a cabo sus estudios en el extranjero.

Por otra parte, el Banco Mundial (BM, 2017) señaló que la cantidad de estudiantes que están en programas de educación superior para América Latina y el Caribe, se duplicó en la última década, en especial, se notó una gran expansión con alumnos de bajos recursos; sin embargo, las cifras siguen estando por debajo de su potencial, debido que solo la mitad de estudiantes de este nivel logra obtener su título entre los 25 y 29 años de edad. A su vez, el BM menciona, que muchos de los aspectos que suceden a nivel mundial sobre la educación superior y su inestabilidad de ingreso de estudiantes, se deben a diferentes factores como lo es una mala o escasa orientación vocacional lo que hace que los jóvenes no se sientan seguros sobre la carrera a elegir; también influyen aspectos sociales, culturales, económicas y personales, así como motivaciones o expectativas de la carrera. Asociado a lo anterior, la educación tiene un papel fundamental y significativo para mejorar perspectivas, sobre todo en el ingreso económico.

Según Gottfredson y Holland (1975), citados por Hidalgo (2017), refieren que hay motivaciones que influyen al momento de decidirse por una carrera universitaria, como puede ser el autoconcepto que tiene la persona de sí misma, rol de género como también la imagen que tiene el futuro estudiante sobre cierta carrera las cuales pueden ser experiencias sobre la profesión de personas cercanas como familiares y amigos. Además de las motivaciones, el autor resalta dos grandes grupos que pueden influir en

la elección de estudios de una carrera como factores determinantes; los factores extrínsecos que tienen que ver con situaciones o fenómenos externos a la persona, y los factores intrínsecos que están más relacionados con las preferencias propias.

En lo que respecta a los factores intrínsecos, se menciona que son los factores principales al momento de elegir los estudios de enfermería, esto según diversos estudios a nivel internacional; los cuales no tienen una relación directa entre las influencias externas y la elección de la carrera de enfermería, por el contrario, el interés principal se relaciona con el cuidar, en el contacto humano y el deseo de realizar algo útil en la sociedad, lo que puede englobarse como un resultado de vocación. La oportunidad y generosidad de ayudar a los demás, es el factor más recurrente y a su vez el principal factor que influye a la hora de elegir la enfermería como profesión. Otros de los factores intrínsecos que influyen, son el deseo de desarrollo personal y el adquirir conocimientos válidos y útiles para diferentes aspectos de la vida (Hidalgo, 2017).

En el mismo orden de ideas, en los factores extrínsecos existen causas externas que pueden influir en el individuo en cuanto a la elección de iniciar los estudios en la carrera de enfermería; como lo son la sociedad y la influencia de los medios de comunicación los cuales pueden tener un gran impacto como opción de carrera ya que una imagen positiva de la enfermería atrae a los solicitantes. Así mismo, estudios realizados en Irlanda evidenciaron que, independientemente del altruismo y el interés de dedicarse a una labor en relación con el cuidado humano; los factores que más influían para elegir la profesión de enfermería era tener contacto de exposición laboral a través de algún familiar (Hidalgo, 2017).

Particularmente en América Latina, en la actualidad se ha vuelto constante el estudio acerca de la elección de carrera que un joven va a decidir y la importancia que tienen algunos factores como la motivación y habilidades cognitivas, los cuales pueden tener una influencia significativa de decisión durante ese proceso. Con relación a esto, los autores Alonzo y Gonzales (2015) mencionan que la educación moderna insiste en que el estudiante elija adecuadamente la carrera que mejor cumpla sus expectativas con el

fin de que en su proceso no la abandone y que al mismo tiempo pueda desempeñar un buen papel durante su aprendizaje cumpliendo con los objetivos de la demanda académica. Además, es una exigencia social actual la elección de carrera universitaria y el logro de concluirla, debido que es un aspecto primordial para afrontar cambios dramáticos que suceden con frecuencia. En otras palabras, para preparar a un profesional con un alto nivel académico, la educación se verá obligada a formar estudiantes de manera integral; es decir, educados con un conjunto de habilidades y capacidades cognitivas, ya que muchos de ellos serán los futuros docentes.

De acuerdo con Franco (2015) citando a Nietzsche, expresa que para la mayoría de las personas la cualificación profesional sería lo único que puede brindarle seguridad a un individuo dentro de la sociedad, ya que la profesión es para muchas personas la columna vertebral de la vida (Benesch, 2009) por lo que esto puede causar controversia a la hora de que un adolescente elija su carrera, se podría crear una especie de temor al sentir ellos que no tomaron una buena decisión debido a que esa carrera no esté reconocida socialmente; desde el punto de vista de Franco (2015), hace mención que cuando se llega el momento de elegir una profesión, son muy pocos los adolescentes que saben con exactitud a lo que se quieren dedicar por el resto de su vida, es por ello que este proceso de repente se vuelve algo complejo. Para los cuales describe una serie de elementos que tienen gran efecto al momento de la elección, como lo es el sistema educativo, la familia y el contexto sociocultural.

Reiterando la idea del autor, la influencia para una decisión en la elección de carrera puede variar dependiendo del área o tipo de profesión, esto se debe a que existen diferentes opiniones sobre las carreras universitarias de un país a otro, por lo que tomar una decisión bajo influencias externas de la persona, su interés y desempeño puede afectarse. Un ejemplo acerca de lo antes mencionado podría ser la enfermería, ya que esta se relaciona con el cuidado humanístico, por lo que elegirla debería ser un instinto vocacional no intencionado y al verse alterada la influencia de decisión con una motivación externa a la personal, podría notarse un desempeño negativo (Franco, 2015). Por consiguiente, se puede derivar la deserción del estudiante en su programa

académico, por no sentirse completamente convencido en que enfermería es su vocación.

La motivación es una conducta intrínseca y extrínseca que encamina hacia el cumplimiento de distintas tareas, metas u objetivos de una persona y es otra de las variables personales que determinan el desempeño escolar. Para lo cual Garbanzo, (2007) define que la motivación académica intrínseca juega un papel importante en la dedicación que tiene un estudiante con sus responsabilidades, en contraste con la motivación extrínseca que se aboca al interés que surge de manera externa a la persona que puede influir positivamente o negativamente a ella, como lo es; el ambiente académico, servicios que ofrece la universidad, factores socioeconómicos, entre otros (Vivas, et al., 2019).

Específicamente en México Rodríguez et al. (2017) coinciden en que la elección de carrera, es una de las decisiones más importantes que los jóvenes van tomar en su vida, ya que en ese momento se encuentran en una etapa de transición hacia la adultez, por lo que esto representa cambios físicos, cognitivos y psicosociales que pueden intervenir en la decisión de elegir una carrera profesional debido que aún se consideran inmaduros y en algunos casos todavía se encuentran en construcción de su identidad personal. Si bien también, otra de las situaciones difíciles a los que se enfrentan los jóvenes durante su elección de carrera es que actualmente existen cada vez más opciones de profesiones y se vuelve un poco más complejo delimitar con exactitud a lo que se quieren dedicar laboralmente en su vida, aunado la falta de confianza de sus capacidad e incertidumbres que presentan durante esa etapa. Los autores añaden que es en ese lapso de bachillerato donde es necesario que se le brinde orientación e información certera que le pueda permitir al adolescente planificar mejor su futuro.

Ahora bien, algo que se ha observado está muy relacionado a las motivaciones en estudiantes universitarios; es el rendimiento académico, el cual puede influir de manera negativa o positiva en la trayectoria escolar; en concordancia con lo antes expuesto, UNESCO (2015) menciona que la motivación y el rendimiento académico es un

fenómeno que se ha estado relacionando y presentando simultáneamente, los cuales tienen causales internos y externos que afectan cierta motivación demostrado en diferentes factores como: la formación académica previa, el nivel de aprendizaje alcanzado, la excesiva orientación teórica, la escasa preparación de aprendizaje y autorreflexión, los exámenes de grado durante la carrera; la excesiva duración de los estudios, la multiplicidad del estudiante así como la insuficiente preparación, son algunos de los aspectos que pueden influir entre sí.

Desde esta perspectiva, Albán & Calero (2017) refieren que el rendimiento académico se podría considerar como un acercamiento a lo que un estudiante ha aprendido después de un determinado periodo o proceso de formación. En relación a eso, mencionan que durante ese proceso hay determinados factores que pueden influir en el estudiante para alcanzar cierto nivel de conocimiento. Los autores identifican dos tipos de rendimiento, general y específico; el primero se refiere a los resultados de aprendizaje que obtiene el estudiante durante su transcurso educativo los cuales se relaciona con conductas personales y hábitos de cultura, en lo que respecta al rendimiento específico se vincula con la resolución de problemas personales, desenvolvimiento en la vida profesional, familiar y social, por lo que desde este punto de vista se evalúa la conducta del alumno considerando sus relaciones con su entorno: maestros, compañeros, consigo mismo y en general con su modo de vida. Desde una vista general, el rendimiento académico no se ha estudiado directamente, más bien siempre se encuentra relacionado con otros aspectos como lo es la motivación y que influye directa e indirectamente con el desempeño en los alumnos.

A si pues, Vivas, et al., (2019) señalan a la motivación, los conocimientos previos, aptitudes, creencias, personalidad y estilos de aprendizaje, como los diferentes factores que intervienen en el rendimiento académico de un estudiante. Existe una complejidad para determinar cuáles son los factores de mayor relevancia que contribuyen en tal desempeño, ya que al mencionar a los principales, hay otros que automáticamente pasan a ser secundarios y no por ello dejan de ser determinantes que también se relacionan o influyen en el rendimiento escolar, sin embargo de acuerdo

a diferentes artículos los factores antes mencionados son catalogados como los más importantes.

En primer lugar, el nivel intelectual es considerado un factor interno del rendimiento académico que se relaciona con asuntos socioculturales en su entorno familiar, es decir, que si en ese ambiente existen incentivos familiares que faciliten el ingreso y acceso a la educación, el individuo desarrollara un adecuado nivel intelectual. Como segundo factor se encuentra la personalidad, ya que puede facilitar o inhibir el desempeño académico del estudiante, que a su vez puede modificar de manera directa o indirecta a la inteligencia de una persona. Complementando lo anteriormente expuesto, hay diferencias de personalidades entre alumnos que repercuten en su aprendizaje, los rasgos que más destacan son la agresividad, ansiedad, motivación, autoconfianza y la timidez (Vivas, Vásconez & Vivas, 2019).

De modo similar, Arpi, (2019) enlaza como influyentes del rendimiento académico a las variables; Identificación, psicológicas, académicas, pedagógicas y sociofamiliares, entre ellas describen a las que consideran más importantes que determinan el rendimiento académico; una de ellas es la variable psicológica la cual la relacionan con el rol que el estudiante debe ejercer y el manejo de estrategias que debe desarrollar por sí mismo y como lleva a cabo el manejo de recursos que propicien a una mejora de aprendizaje. Igualmente destacan un factor que se asocia a la carrera que pertenece a la variable académica, los autores mencionan que si el estudiante no tiene un interés y apego a su profesión puede repercutir en no desarrollar las competencias educativas de adquirir nuevos conocimientos ni mucho menos en utilizarla como beneficio para contribuir a la sociedad en la que se desenvuelva y por ende puede tener consecuencias en si culmina o no su meta de terminar la carrera.

En México de acuerdo con Casanova, et al. (2018), citado por Orozco (2022) refieren que el rendimiento académico genera mucha influencia en las causas determinantes del abandono escolar. El bajo aprovechamiento escolar, durante la preparatoria y en la universidad, es casi siempre causado por la inasistencia, retraso, poca regularidad y compromiso. Por lo tanto, estos factores provocan notas bajas y altos índices de reprobación que recaen en la falta de motivación, lo que suele culminar con el



abandono de los estudios universitarios. De acuerdo a su estudio, la autora hace mención que el bajo rendimiento académico no lo considera como una causa determinante de la deserción escolar pero si como consecuencia que deriva hacia el abandono, que puede ser provocada por situaciones: intraescolares como la infraestructura, personal de la escuela, etc. y extraescolares como complicaciones familiares, bajos recursos económicos, desmotivación, necesidad de trabajo, entre otros.

De forma similar Ordaz y García, (2018) mencionan que, desde hace casi cinco décadas, el rendimiento académico como indicador de eficiencia y calidad en la educación superior, se ha convertido en una preocupación constante para el sector educativo, lo que ha conllevado a convertirse en temas de mucha relevancia para la investigación con el objetivo de explicarlo y a su vez resolver las problemáticas relacionadas al tema.

Específicamente en Sinaloa, no existen estudios de intervención publicados, que abordan las motivaciones educativas asociadas al rendimiento académico en jóvenes universitarios y los encontrados en la búsqueda de literatura científica se centran en predecir y relacionar, el rendimiento académico con las motivaciones y las expectativas de la carrera de enfermería; a este respecto Tirado (2023) señala que las motivaciones, expectativas pueden predecir el desempeño académico de los estudiantes. En vista de la relevancia que tiene lo expuesto con anterioridad es que, surge el interés de abordar la problemática partiendo de la siguiente pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto de una intervención educativa sobre motivaciones y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Enfermería Culiacán, de septiembre de 2022 a julio de 2024?

## 1.2 Justificación

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2022) señala que la educación es un activo no solo por su valor intrínseco, sino también proporciona habilidades a las personas, por lo que invertir en una buena educación va tener como resultado altos rendimientos en el futuro. El objetivo es pues, que se pueda ofrecer a la ciudadanía la posibilidad de conseguir calidad en la educación que ayude a fomentar la movilidad social y uno de los retos primordiales de todos los países es eliminar las desigualdades en la población para el acceso a oportunidades de aprendizaje. Además, un alto nivel educativo conlleva a un mejor estado de salud, un gran compromiso social y por ende tasas de empleo y salarios más altos. De igual manera, se relaciona positivamente en la contribución de los programas educativos tanto formales como no formales, para personas adultas.

Con respecto a datos mundiales, retomados del diario español levante el mercantil valenciano (2016) menciona que muchos jóvenes se ven influidos por diferentes motivaciones al momento de elegir una carrera; particularmente en los estudiantes valencianos los principales factores que destacan se encuentran la selección de carrera por vocación con un 52% destacando con mayor relevancia; el 33% de los estudiantes iberoamericanos optaron en la institución por cuestiones de prestigio; seguido de las oportunidades laborales que ofrece actualmente dicha profesión siendo un 28%; la decisión por motivación económica representó el 25%; los amigos engloban el 18% de influencia; con un 14% entra la familia de origen; con un bajo porcentaje del 12% lo hace por beneficio económico y con tan solo el 2% la influencia fue por el resto de los familiares.

Coincidiendo con Alonzo y Gonzales, (2015) actualmente lograr elegir adecuadamente la carrera profesional es una exigencia de tipo social relacionado con desafiar los cambios dramáticos que suceden constantemente. La educación sólida combinado con un sistema formativo de calidad, es la base fundamental para que cada vez se formen jóvenes capaces de lograr un cambio positivo y con ello construir un mejor país. Por ello se optan nuevas propuestas que estén enfocadas en la orientación vocacional

de tal manera que los estudiantes se forjen con habilidades de acuerdo a su potencial permitiendo adquirir amplios conocimientos en base a su proceso de aprendizaje.

En América Latina, específicamente en Ecuador, Franco (2015) en su estudio factores influyentes en la elección de la carrera de enfermería concluyo que alumnos de primer año de enfermería llegan a la carrera refiriendo haber elegido la profesión porque tienen hijos o son casados, o simplemente para mejorar de estatus económico. En lo que respecta a la deserción de otra carrera, previo al ingreso a enfermería el 83.5% refiere no haber declinado, mientras que el 16.5% dice que si desertaron. En cuanto al nacimiento de inclinación hacia la profesión de enfermería, el 48.5% indicó que no tuvo esa inclinación, el 45.5% surgió durante el periodo de adolescencia su deseo de estudiar enfermería, y solo el 6% en la niñez. Entrando a los factores motivacionales el 48.5% manifestó haber elegido la carrera por vocación y el 19.5% por inclinación de oportunidad laboral. El 13.5% expresa que obtuvieron una baja puntuación en la primera opción de carrera y al no poder acceder a ella optaron por enfermería. Los consejos de familiares y amigos influyeron con un 9.5% y el 3.5% dice no saber porque está en esta carrera. Con un porcentaje similar del 3% expreso haber fracasado en otra carrera y con tan solo el 1.5% ya había experimentado una experiencia previa en relación a actividades de enfermería de alguna institución. Desconcierta el hecho de que más de la mitad de estudiantes de la carrera de enfermería su respuesta haya sido que no tienen vocación y que fueron influenciados por otros factores diferentes a esta siendo que se trata de una profesión noble y humanitaria.

Por su parte, la OCDE (2016) informa que Perú, Colombia, Brasil y Argentina, se encuentran entre los diez países con mayor índice de bajo rendimiento escolar en las materias: matemáticas, lectura y ciencia; en relación a la información anterior Perú es el país con mayor porcentaje de estudiantes de 15 años los cuales no alcanzan ni el nivel básico que establece la OCDE, tanto en lectura siendo un 60% como en ciencia con un 68.5%, ocupa también el segundo lugar en matemáticas con un 74.6%. En contraste con los países Chile, Costa Rica y México los cuales tienen el menor porcentaje de alumnos con bajo rendimiento académico, pero se encuentran entre los

veinte con mayor porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible a cualquier adolescente de 15 años.

Albán y Calero (2017) en Ecuador realizaron un estudio para exponer los criterios que se relacionan a la influencia de diferentes factores que intervienen con el rendimiento académico y su importancia de conocer estos procesos en el marco de las destrezas educativas en Ecuador, señalan que hay dos puntos de vista en cuanto al rendimiento académico englobando al sujeto como un ser social; se determina como dinámico ya que incluye diferentes variables como personalidad, actitudes y contextos que están ligadas a la capacidad del estudiante; y estático porque alcanza un nivel de aprendizaje que es generado por el alumno expresando una conducta de aprovechamiento.

En el caso de Colombia, según datos del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior [SPADIES] declara que en la educación superior el 46.1% de los estudiantes que ingresan en un semestre, abandonan la formación académica antes de concluir. El 67% del total de la deserción universitaria se presenta en los tres primeros semestres de los programas, es por esto que es necesario focalizar acciones para asegurar que los estudiantes concluyan sus estudios y se gradúen de la educación superior (MinEducación, 2016).

En México de acuerdo con Pineda (2018) citado por Tirado (2023) la Institución de Educación Superior (IES) se enfrentan a una alta demanda de personas que buscan una superación y oportunidad de elevación social para atender las necesidades que demandan; existiendo también una elevada cantidad de alumnos que no acreditan las materias, la abandonan o en algunos casos se cambian siendo estos motivados por una mala decisión de la carrera o la expectativa que tenían de ella no corresponde a la realidad. Cuando un estudiante no termina sus estudios, representa una pérdida en la economía del país; por lo que cuando deciden ingresar a una IES pública, representa un gran reto por la alta demanda de estudiantes y la capacidad que deben tener las universidades para brindar una mayor cobertura. El autor señala en su estudio que el 63% de los estudiantes que recibió una previa orientación vocacional, el 39% eligió como primera opción la carrera de enfermería mientras que el 24% fue su segunda

opción; por el contrario del 37% que no recibieron orientación, el 22% eligió como primera opción y el 15% como segunda (Pineda, 2018).

En concordancia con lo anterior factores que han influido como motivación en la decisión de carrera de un estudiante, puede estar relacionado con el rendimiento académico, para esto Garbanzo, (2007) refiere que si el estudiante al ingresar a la Universidad dicha carrera fue su primera elección o tuvo una correcta orientación vocacional, representa un indicador fundamental en el rendimiento educativo, debido a que la expectativa y lo real siempre será una excelente motivación de desempeño.

Con base a datos de la OCDE, (2016) en México, los resultados de bajo rendimiento provienen de diferentes combinaciones de factores que son desventajas para los estudiantes, mostrando que a la edad de 15 años tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios los alumnos con bajo rendimiento escolar y por ende a futuro conseguir trabajos mal gratificados; esto podría afectar de manera negativa al país. Ahora bien, existen indicadores que son considerados para evaluar la calidad de las carreras universitarias como lo es la tasa de abandono. En México, el índice de abandono escolar a nivel nacional, fue de 6.7% durante el curso 2017-2018 en licenciatura, mientras que en el estado de Jalisco fue solo del 2.1% (Sistema Nacional de Información Estadística Educativa [SNIEE], (2018). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), en México solo lograrán graduarse el 23% de los estudiantes que ingresaron a un nivel superior (Orozco, 2022).

En cuanto a datos locales en Sinaloa Tirado, (2023) en un estudio realizado para determinar las motivaciones intrínsecas extrínsecas, expectativas en jóvenes para estudiar la licenciatura en enfermería y la relación que existe con el rendimiento académico, refiere que la mayor parte de los encuestados eligió la carrera de enfermería como primera opción, pero por lo menos el 50% no recibió orientación vocacional alguna. Aun así en su mayoría dijeron estar satisfechos con la carrera sin intención de cambiarse. Por otro lado, también se muestra en los resultados que al concluir el bachillerato la obtención de calificaciones se catalogan como muy bien lo cual hace contraste con el examen de ingreso a la profesional notándose calificaciones

extremadamente bajas. En cuanto a lo relacionado con los factores intrínsecos y extrínsecos las influencias que refirieron los estudiantes para la decisión de elección de carrera prevalecen los motivos de conocimiento, logro e interés por los estudios.

Actualmente en Sinaloa son muy pocos los estudios publicados que abordan temas en relación con motivos y factores que influyen en los jóvenes para tomar la decisión de elegir una carrera universitaria, sin embargo el investigador ha observado que existe un gran número de adolescentes que no tienen una previa orientación vocacional para elegir la profesión de enfermería, es por eso que; identificar con anticipación a esta población específica y detectar los motivos intrínsecos y extrínsecos que les afectan en su desempeño académico, ayudará a contribuir un diseño estratégico para implementar intervenciones que al aplicarlas se espere aumentar un mejor rendimiento académico en estudiantes universitarios y al mismo tiempo que permita a la profesión de enfermería profundizar y fortalecer el conocimiento sobre esta problemática.

Conforme a lo anterior, el siguiente proyecto tiene como propósito realizar una intervención educativa sobre motivaciones para la elección de carrera y los factores que se asocian al rendimiento académico. Para la cual el motivo principal tiene que ver con la complejidad que representa para muchos estudiantes tanto elegir la carrera como la adaptación a un nuevo sistema de educación.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General**

- Determinar el efecto de una intervención educativa para mejorar las motivaciones y rendimiento académico en estudiantes de licenciatura en enfermería de una universidad pública en Culiacán Sinaloa, de septiembre de 2022 a julio de 2024.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Describir las características sociodemográficas de la muestra.
- Identificar las motivaciones académicas intrínsecas y extrínsecas del grupo experimental y el grupo control, antes y después de la intervención.
- Identificar el rendimiento académico del grupo experimental y el grupo control antes y después de la intervención.
- Contrastar los promedios aritméticos de las variables motivación y rendimiento académico, bajo un modelo test, re-test, a través de la estadística inferencial.
- Estimar el efecto de la intervención en el grupo experimental de las variables motivación y rendimiento académico.

### **Hipótesis**

- Existen diferencias de rendimiento académico y motivación académica antes y después de la intervención en el grupo experimental.
- La intervención de motivación y rendimiento académico, tendrá un efecto positivo en el grupo experimental versus grupo control.

## **II. Marco teórico-conceptual**

### **2.1 Marco referencial/antecedentes de investigación**

Los estudios que le dan sustento a la presente investigación son los que se desglosan a continuación en un contexto mundial, América Latina, Nacional y local, que datan desde el 2013 hasta 2022.

#### **Estudios relacionados con la motivación en la elección de carrera**

Franco (2015) realizó un estudio cuantitativo con el propósito de identificar los factores influyentes en la elección de la profesión de Enfermería en la Universidad de Guayaquil, Ecuador, seleccionó una muestra con un total de 200 alumnos de primer año de los cuales el 23.5% correspondió al género masculino y 76.5% al género femenino, el rango de edades osciló entre 18 a 33 años de edad.

El autor aplicó un cuestionario de preguntas de variadas opciones, para estudiar las diferentes variables seccionándolas en el orden socioeconómico, motivación, satisfacción y percepción del profesional de enfermería. Obteniendo como resultado primero a lo que respecta la deserción de otra carrera previa al ingreso de enfermería el 83.5% dijo no haber desertado en comparación al 16.5% que mencionó si haberlo hecho. Menciona que factores como el económico es una causa importante que se observa para la deserción de carreras relacionadas con medicina por el costo que genera cursarlas. En la variable de motivación hay un porcentaje alto que manifestó haber elegido la carrera de enfermería por vocación representando el porcentaje de 48.5%, el beneficio económico también fue un factor influyente en su elección siendo el 19.5% que expresó querer tener un mejor futuro, el 13.5% declaró no haber obtenido el puntaje de admisión para su primera opción de licenciatura por lo que se decidieron por enfermería, con un 9.5% se observa la influencia de amigos y familiares a diferencia de un bajo porcentaje del cual no sabe porque está cursando la carrera pertenece al género masculino con el 3%. Finalizando con la influencia de experiencia previa de acciones de enfermería se obtiene el 1.5%. Con la decisión tomada hacia la inclinación de la carrera el 65% refirió sentirse satisfecho, el 34% ocasionalmente y solo el 1% se siente muy poco satisfecho.



Alonzo y González (2015) en la tesis titulada *factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de ciencias sociales de la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle* realizado en Lima, Perú, tiene como propósito principal determinar la relación entre los factores que motivan a la elección de carrera profesional. Se utilizó una metodología descriptiva, tomando como muestra a 92 estudiantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario que sirvió para medir la variable elección de carrera elegida, dando como resultado que existe relación entre los factores que motivan y la elección de la carrera comprobando que ambas variables marchan juntas.

Hidalgo (2017) realizó un estudio con enfoque observacional, analítico y longitudinal con el propósito de analizar la motivación de los estudiantes hacia una carrera, los factores que determinan la influencia para la elección de carrera y la expectativa de la misma así como el grado de interés y la satisfacción del estudiante de primer grado de la Universidad de Barcelona. La población de estudio se conformó de 378 estudiantes excluyendo a los que repetían años o se encontraban continuando sus estudios en otra facultad de enfermería, siendo el 80% mujeres de edades entre 17 a 24 años, se aplicaron cuestionarios para la recolección de datos. Los resultados arrojaron con un 70% que el camino de acceso hacia la universidad fue el examen diagnóstico.

El factor determinante “me gusta ayudar a los demás” fue el que presentó una mayor frecuencia de valores altos; destacándose a las mujeres como las que puntuaron con valores más altos de factores intrínsecos (medianas de 6-7). En cuanto a expectativas, interés y satisfacción, la distribución de los valores obtenidos presentó una asimetría con predominio hacia valores altos. En relación al cumplimiento de expectativas, los alumnos refirieron no haber cumplido la mayoría de expectativas. El estudiante que decide realizar sus estudios de enfermería mantiene una puntuación alta en factores de motivación “regulación identificada” y “MI al conocimiento”, y para los factores de elección de carrera el que predomina es el interés genuino.

Pérez Ciordia, et al. (2022) realizaron un estudio de título: las razones que motivan a estudiar medicina o enfermería y grado de satisfacción con la profesión con el objetivo de conocer las razones que motivaron a estudiar Medicina o Enfermería, y la relación

con la satisfacción laboral en el ejercicio profesional en sanitarios del Sistema Navarro de Salud–Osasunbidea. El cual tuvo un enfoque metodológico multicéntrico, transversal, con diseño de cuestionario específico. El cuestionario que se utilizó como instrumento consta de 4 apartados: características sociodemográficas, razones que motivaron los estudios, satisfacción con las expectativas y posicionamiento sobre volver a realizar dicha formación. La muestra fue de 879 participantes, predominando el sexo femenino en enfermería siendo un 94% mientras que en medicina fue el 67%. Como resultado se obtuvo que el motivo principal para elegir una carrera fueron las razones vocacionales: (85% medicina y 79% enfermería). El 9% de los enfermeros dice estar insatisfecho con su profesión mientras que en medicina se eleva al 27% con esa respuesta, siendo la «rigidez de la organización» el motivo más habitual de insatisfacción ( $p = 0,004$ ). El 21,5% de los médicos no volvería a realizar los mismos estudios frente al 11% de enfermería ( $p < 0,001$ ). Al 33% de profesionales médicos y al 28% de enfermería no les gustaría que sus hijos tuvieran la misma profesión ( $p = 0,213$ ).

Alarcón (2019) realizó un estudio cualitativo de corte interpretativo, realizado en México, el cual su propósito fue identificar los motivos e influencias y el efecto que tienen en la experiencia estudiantil en universitarios. La muestra fue un total de 23 estudiantes del quinto semestre de arquitectura de la UNAM, seleccionados mediante un tipo de muestreo con criterios de identificación que tuvieran la característica de alto rendimiento académico. Se utilizó un instrumento de entrevista a profundidad y los resultados fueron los siguientes: en motivos de elección se identificó en primer lugar la vocación sosteniendo que las preferencias y los intereses son los motivos que más influyen al momento de elegir una carrera de estudios; los procesos de elección de carrera se fueron racionales, confusos y azarosos. En el tercer factor se mostró que como influencias a la familia, experiencias en la carrera de personas cercanas y profesores. A través del análisis de los resultados se observó que los motivos no fueron muy diversos probablemente se debió a que solo se analizaron las respuestas de una sola carrera, aunque si se identificó que influyen en la experiencia estudiantil de los jóvenes.

Covarrubias (2013) Llevó a cabo un estudio con enfoque de metodología cualitativa, con la finalidad de identificar si aspectos como económicos, familiares y de aptitudes, influyen en la decisión que toma un estudiante conforme a su carrera universitaria, realizada en la Universidad Pública al sur de la Ciudad de México, para la cual utilizó una muestra de 7 participantes que fueron seleccionados mediante un tipo de muestreo no probabilístico y de conveniencia con entrevistas semi-estructuradas. Se utilizó como guía una entrevista para el desarrollo de la investigación, permitiendo la clasificación y desglose de la información requerida. Obteniendo como resultados colocándose en primer lugar que el factor familiar tuvo gran influencia en los participantes, en cuanto a lo económico no se relacionó de forma directa la influencia para elección de carrera y finalmente el aspecto aptitudinal tampoco obtuvo relevancia, de acuerdo a los resultados obtenidos.

Pineda (2016) con el objetivo de describir y analizar las características de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Enfermería de una institución de educación superior en México, llevó a cabo un estudio transversal analítico; el cuál aplicó un cuestionario sobre las características personales, familiares, socioeconómicas y escolares, la muestra estuvo conformada por 469 alumnos entre dos generaciones; el análisis fue con el programa estadístico SPSS versión 21, Chi cuadrada y t de student. Como resultados se encontró asociación entre el sentirse a gusto con la Licenciatura en Enfermería y la elección de la carrera  $p=0.000$ ; así como con el deseo de cambiarse de carrera  $p=0.000$  y con el deseo de estudiar un posgrado en Enfermería  $p=0.014$ . Menciona también que no existe relación entre el promedio del bachillerato y el sexo de los alumnos  $p=0.108$ , con el deseo del alumno para realizar estudios de posgrado  $p=0.032$ , con el espacio para el estudio en casa  $p=0.064$ , ni con el acceso a Internet  $p=0.822$ .

Tirado (2023) realizó un estudio con el propósito determinar las motivaciones intrínsecas extrínsecas y expectativas en jóvenes para estudiar la licenciatura en enfermería y la relación que existe con el rendimiento académico. El diseño del estudio tuvo un enfoque descriptivo observacional, longitudinal, correlacional y predictivo, con muestreo probabilístico, estratificado, obteniendo una población total de 400

estudiantes de ambos sexos de entre 17 a 50 años de edad, llevado a cabo en la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Como instrumento para la recolección de datos utilizó una cédula de datos personales, la Escala de Motivación en Educación de Vallerand, Escala de Factores Determinantes para la Elección de la Carrera de Hidalgo, la Escala de Expectativas para la Elección de la Carrera e Interés Hacia los Estudios y la Escala de Seguimiento Cambios en las Expectativas, Grado de Interés y Satisfacción de los Estudiantes, obteniendo como principales resultados que el 53% no recibió orientación vocacional, con un 50.25% se confirmó son egresados de preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el 40.25% estudió el bachillerato en la fase químico biológico, el 75% si conocía el plan de estudios, un gran porcentaje del 72% eligió la carrera de primera opción, la mayor parte del alumnado no es becado representado el 96.4%. Se demostró que existe correlación en que las motivaciones predicen el rendimiento académico con un 74.6%.

Los autores Rodríguez, et al. (2017) llevaron a cabo una investigación con diseño cuantitativo de tipo descriptivo no experimental transeccional, con el objetivo de describir los factores de mayor influencia en la elección de carrera de alumnos de primer semestre de Escuelas Normales Públicas en Yucatán; con una muestra conformada por 240 estudiantes, 197 mujeres y 43 hombres entre 18 y 27 años de edad. Utilizaron un instrumento diseñado por ellos denominado Cuestionario de Elección de Carrera, dividido en dos partes; la primera requería datos personales y sociodemográficos y la segunda constituida por 40 ítems que recababa la opinión de cuatro posibles factores que influyen en la elección de carrera: personales, familiares, contextuales y de orientación. En los resultados obtuvieron que el 76% de los encuestados eligió de la carrera de docencia como primera opción, quienes ingresaron en el primer intento. En el factor familiar el 83% expresó que su familia apoyo la decisión de carrera; sin embargo, el 71% de ese porcentaje no siguió la tradición familiar, solo el 12% señaló que proviene de familiares con la misma profesión. En cuanto al factor económico, el 27% dijo que la posibilidad económica influyó para la elección de su carrera. Finalmente en el factor de orientación, un alto porcentaje de los encuestados coinciden que la información y el material que se les brindó en el nivel medio superior como orientación para elegir una carrera, no fue suficiente por lo que no sintieron

seguridad cuando tomaron esa decisión; el 49% se identificó poco, el 27% se identificó mucho y un 23% manifestó no haberse identificado.

García, et al. (2018) realizaron el estudio “perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso”, de tipo cuantitativo con enfoque descriptivo, exploratorio e inferencial, con el propósito de analizar los motivos de elección de estudios y establecer perfiles motivacionales diferenciados en estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Católica de Argentina; así mismo, diseñar y validar un instrumento denominado Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC), que consta de 20 ítems englobando 2 tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. Para la muestra seleccionaron a 1,156 estudiantes de nuevo ingreso de distintas áreas disciplinares, dando los siguientes resultados: En cuanto a las características psicométricas del instrumento el estudio de su estructura factorial, fue través del método de Ejes Principales con rotación Varimax que permitió identificar el tipo de varianza de los ítems del cuestionario. Las medidas previas de KMO (0.818) y prueba de Bartlett (0) confirman la idoneidad del análisis factorial.

Martínez, et. al. (2023) realizaron una investigación en Michoacán, México; la cual, tuvo como objetivo realizar una adaptación a una versión en español de la Escala de Motivación Académica (EMA) para su uso en la educación profesional en enfermería (EMA-Enf) y evaluar sus propiedades psicométricas. En cuanto a la metodología, se desarrolló un cuestionario estructurado derivado de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y se aplicó a una población de 447 estudiantes de Licenciatura en Enfermería; para la gestión de base de datos se utilizó el software SPSS y se evaluó la consistencia interna a través de los Coeficientes  $\alpha$  y  $\omega$ . Los resultados fueron los siguientes: los siete factores correlacionados propuesto en la (TAD) obtiene el mejor ajuste ( $\chi^2 = 951.88$   $p < 0.001$ , CFI= 0.927, RMSEA= 0.065, SRMR= 0.072). Los siete factores tuvieron consistencia interna aceptable (Coeficiente  $\alpha$  con un rango entre 0.624 y 0.746; y el Coeficiente  $\omega$  entre 0.719 y 0.896).

Castellanos et al. (2023) llevaron a cabo un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal, en la ciudad de Orizaba, Veracruz, México, con el objetivo de determinar las motivaciones y expectativas en los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en enfermería en el cual se aplicó un cuestionario de motivos y expectativas (Blanco et. al., 2017) a una muestra de 130 estudiantes, donde el 74.6% de la población representa a mujeres y las edades que oscila es entre 17 a 20 años representando el 89.2%; como resultados se obtuvo que el 63.8% eligió la profesión enfermería como su primera opción, el 62.3% tiene motivación intrínseca y el 84.6% tiene expectativas de la misma clasificación. Los autores concluyen que, los factores que determinan los motivos de ingreso hacia la carrera de enfermería son el deseo de un trabajo prestigioso, el éxito académico, así como también un buen salario, mientras que las expectativas son moduladas por la experiencia con un ser querido enfermo e implicación en la comunidad y sociedad.

### **Estudios relacionados con el rendimiento académico**

Ordaz (2018) realizó una investigación en Hidalgo, con el fin de identificar cómo ha sido abordado el rendimiento académico universitario desde los enfoques teóricos y metodológicos y analizar cómo esta temática se ha convertido en un problema, para ello hizo una recopilación de 33 trabajos de investigación científica, encontrando que la mayoría parten desde un enfoque cuantitativo que utilizan métodos estadísticos como análisis correlacionales, también se encontró en menor medida estudios de tipo cualitativo basados en grupos focales y entrevistas semiestructuradas. La mayoría de los estudios coinciden en la influencia de factores como: sociodemográficos, personales y previos al ingreso, resalta el grado de significancia de variables como el rendimiento previo, la asistencia a clases, rendimiento en otros cursos, prueba de admisión, el tiempo de dedicación a los estudios, escolaridad de los padres y la motivación. Finalmente concluyen que casi todos los trabajos de investigación culminan con sugerencias en cuanto a mejoras de planes estratégicos, orientación vocacional, mejora de tutorías, desempeño docente, entre otras; sin embargo pocos

ofrecen herramientas para favorecer futuras situaciones similares que puedan diagnosticar y prevenir problemas asociados al rendimiento académico.

Cervantes, et al. (2020) realizaron un estudio cuasi experimental con el objetivo de analizar las estrategias para potenciar el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, en estudiantes de primer grado de la licenciatura médico cirujano de la Facultad de medicina en Tamaulipas, Tampico. Utilizo como instrumento la prueba de la Programación Neurolingüística de Blander y Grinder que consta de 40 ítems de opción múltiple, obteniendo como resultado que el 58.2% de los estudiantes predomina a través del aprendizaje kinestésico lo cual se observa una relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico con la prueba ANOVA. Los autores concluyen que se deben implementar distintos tipos de estrategias de enseñanza para los estudiantes, con el fin que se alcance un mejor rendimiento escolar.

Vivas, et. al., (2019) llevaron a cabo un estudio de tipo descriptivo con el propósito de determinar la influencia que tienen los estilos de aprendizaje en el rendimiento estudiantil en la Universidad central del Ecuador. Se tomó una muestra de 90 estudiantes a los cuales se les aplico un cuestionario propuesto por Cabrera, (2004) y del total solo 69 lo contestaron. El cálculo de la muestra se determinó con un mínimo del 95% de confianza y un máximo de 5% de margen de error. Se obtuvieron datos previos de los estudiantes para valorar el rendimiento basándose en las calificaciones registradas en el sistema escolar. En relación a los resultados las variables estudiadas indicaron que son independientes entre sí, sin importar si las asignaturas pertenecen a ciencias exactas. El p, valor obtenido en todos los casos fue mayor de 0,05.

Montes (2019) realizó un estudio en Colombia, que tiene como objetivo examinar como los factores motivación y rendimiento académico inciden uno en el otro para así generar aportes a la percepción de este fenómeno que afecta a la educación superior; lo hizo a través de una revisión de múltiples investigaciones sobre estudiantes universitarios en relación con las variables motivación y percepciones frente al rendimiento académico tomando en cuenta causas, agentes o circunstancias que propician al rendimiento. Su investigación concluyó en que la motivación es una pieza importante para el desarrollo del aprendizaje que logra orientar el esfuerzo de los estudiantes para

un buen desempeño académico, evidencia que el contenido de las materias los motiva, provocando interés para generar estrategias de aprendizaje que mejoren su rendimiento; también logró concluir que los docentes dan por hecho el interés del estudiante por la carrera previamente elegida asumiendo que todos tienen la misma meta en común por lo que desconocen percepciones internas del estudiante.

Albán & Calero (2017) realizaron un análisis comparativo de diversos estudios en relación al rendimiento académico, con el propósito de exponer los criterios que se asocian a los diferentes factores que intervienen en el rendimiento académico y la importancia que tiene conocer estas técnicas de estrategias educativas que deben desarrollarse en el proceso pedagógico y en el aula; llegando a la conclusión que el rendimiento académico se encuentran varios elementos que lo caracterizan; se considera estático porque llega al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento, demostrado en su notas; dinámico ya que está determinado por diversas variables como la personalidad, actitudes y contextos, que se conjugan entre sí y también responde al proceso de aprendizaje, por lo que está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.

Arpi (2019) realizó una investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional con el título “la autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del II semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa”, en Perú con el propósito de medir el resultado de la relación entre las variables autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. La muestra estuvo constituida por 271 estudiantes de segundo semestre a los cuales se les aplicó el cuestionario “Fases de la Autorregulación del Aprendizaje (CFAA) y se obtuvo como resultado que existe relación significativa positiva entre las dos variables: autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico con el coeficiente de correlación de Pearson ( $r=0,355$ ) y un nivel de significancia de  $0,000$  ( $P<0,05$ ). A su vez, se demuestra que el nivel de rendimiento académico es bueno con un 75%, mientras que el nivel de autorregulación de aprendizaje se considera alto con un 77%.



Preciado, et. al. (2021) llevaron a cabo un estudio titulado: Construcción y Validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario, con el propósito de validar un cuestionario que estudiara el rendimiento académico en universitarios bajo componentes objetivos de 6 ítems dividido en dos dimensiones (promedios de calificaciones y calidad de estudio) y subjetivos constituido por 20 ítems dividido en tres dimensiones (aportación en las actividades académicas, dedicación al estudio y falta de organización de los recursos didácticos). La muestra estuvo constituida por 556 estudiantes de la carrera de psicología de tres diferentes universidades del ciclo 2017 en la ciudad Guadalajara, México. Los resultados del estudio indicaron que los índices del análisis factorial confirmatorio estuvieron dentro de los parámetros y la fiabilidad Alfa de Cronbach; la escala subjetiva fue aceptable en dos de los tres factores quedando de la siguiente manera: Factor 1  $\alpha=.792$ ; Factor 2  $\alpha=.774$ ; y moderada en el Factor 3  $\alpha=.542$ .

Chong (2017) llevo a cabo un estudio en Toluca con estudiantes universitarios de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca, con el objetivo de examinar los contextos universitario y familiar, y las percepciones que tienen del apoyo que les brinda su familia que tienen del apoyo que les brinda su familia y a su vez las expectativas que tienen de su carrera. Los resultados que obtuvo, concluye que, existe relación entre el apoyo que los estudiantes reciben y su desempeño en el rendimiento académico, para lo cual propuso actividades que involucran la participación de la familia y apoyo hacia el estudiante que ayude a elevar el desempeño académico.

### **Estudios relacionados con intervenciones educativas**

Huertas y Pantoja (2016) llevo a cabo un estudio titulado: Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación superior, en Jaén, España; con el objetivo de crear y aplicar un programa educativo basado en el empleo de las TIC para la enseñanza de Tecnología de Educación Secundaria y analizar su influencia sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado, así como también conocer la opinión de los profesores y alumnos sobre la enseñanza de la asignatura

con el uso de las TIC. La muestra estuvo constituida por una población de 194 estudiantes; para la recolección de datos se utilizó un cuestionario. La metodología empleada fue cuasiexperimental, con diseño test y re-test en grupo control y experimental. En el cual el grupo experimental es al que se le ha empleado las TIC mientras que el de control no las ha utilizado, pero en ambos grupos el contenido de las asignaturas ha sido la misma. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes que emplean las TIC obtienen mejores calificaciones y a su vez se muestran más motivados, por lo que se concluye que la aplicación del programa educativo anteriormente mencionado, mejora el rendimiento escolar y la motivación de los estudiantes de carácter significativo.

## **2.2 Marco teórico**

En este apartado se describen las principales teorías que sustentan el actual estudio, las cuales son la teoría de autodeterminación de Deci & Ryan que puntualizan los tipos de motivación que hay y cómo influyen en el estudiante; también se describe la teoría socio-cognitiva de Zimmerman que a su vez se encuentra relacionada con su modelo cíclico de fases que explican la autorregulación, sirviendo como base científica para su aplicación

### **Teoría de autodeterminación Deci & Ryan**

La teoría de la autodeterminación (TAD) es una visión hacia la personalidad y motivación del ser humano la cual hace énfasis en la importancia de las necesidades humanas utilizando métodos empíricos para el desarrollo de una autorregulación de conducta. Se identifican tres necesidades: la de ser competente, la de relacionarse y la de autonomía, que se pueden considerar esenciales para ayudar al funcionamiento óptimo para el crecimiento y la integración, así como también para un desarrollo de bienestar personal. Existen también factores ambientales que disminuyen la auto-motivación, funcionamiento social y el bienestar de una persona (Ryan & Deci, 2000).

Principalmente la naturaleza de la motivación es considerada el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social, y debido a sus consecuencias: “la motivación produce”, es sumamente valorada. Los individuos constantemente son movidos a actuar por una variedad de circunstancias o consecuencias como lo es el compromiso personal con la excelencia, interés permanente, actuar mediante un dominio externo, entre otras. Inclusive hay personas que desempeñan roles como maestro, líder religioso, padres, que su papel implica movilizar a otros para actuar. Los resultados de una persona cuando la motivación es autónoma suelen ser de mayor interés y confianza lo que a su vez se manifiesta con un incremento del desempeño en comparación con las que son prácticamente controladas por otra persona o circunstancia que no tienen la misma eficiencia. Considerando las fuerzas que influye en la persona al actuar, la TAD ha identificado distintos tipos de motivación donde cada uno tiene diferentes consecuencias para el desempeño y aprendizaje y experiencia personal (Ryan & Deci, 2000).

La primera modalidad es la amotivación, la cual implica a comportamientos no regulados por las personas, quienes experimentan ausencia o falta de propósitos. En lo que concierne a la motivación intrínseca, los evolucionistas confirman que los niños cuando se encuentran en un estado saludable, mantienen una actitud activa, son curiosos, inquisitivos y juguetones incluso aun sin ser motivados por algún tipo de recompensa. Es por eso que la motivación intrínseca (MI) es considerada como el fenómeno que refleja mayor potencial positivo en la naturaleza humana (Ryan & Deci, 2000).

Debido a la complejidad del modelo, Deci & Ryan presentaron una derivación del mismo, dividiéndolo en cinco sub-teorías, orientadas a examinar aspectos propios de la motivación. La primera es la teoría de las necesidades psicológicas básicas, donde se puntualiza que, la búsqueda de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de *autonomía, competencia y vinculación*, produce la energía del comportamiento en los individuos. La autonomía corresponde a la capacidad del sujeto de saber elegir y realizar una acción, sea de manera dependiente o independiente, asumiendo el control sobre los resultados, se debe a la necesidad de avanzar con aquello que están realizando. La competencia, se refiere a los sentimientos generados por la efectividad, cuando una persona lleva a cabo desafíos óptimos y es capaz de tener un impacto significativo en el entorno, se siente eficaz. En cuanto a la vinculación, concierne con la experiencia de interacción social entre individuos de manera saludable. Los individuos, deben sentirse incluidos en interacciones con otros individuos y establecer relaciones de cuidado y cariño mutuos con ellos (Stover, et. al., 2017).

Una segunda sub-teoría es la de la evolución cognitiva (CET en inglés, TEC en español) que consiste en especificar la variabilidad de factores que se encuentran en la motivación intrínseca y se conforman en términos de factores sociales y ambientales que pueden favorecer o reducir la motivación intrínseca, es decir que prosperará si las situaciones lo permiten. Se formuló con el objetivo de integrar los resultados que surgían a través de los experimentos sobre efectos socio-contextuales es decir; de recompensas, feedback entre otros eventos que se relacionan con la motivación intrínseca. La teoría arguye en que estos eventos crean sentimientos de competencia

que pueden aumentar la MI para acciones favorables de la persona (Ryan & Deci, 2000).

Los teóricos del apego como Bowlby, (1979) confirman que durante la infancia, la motivación intrínseca es fácilmente observable como conducta exploratoria, esto suele ser más notorio cuando el infante está firmemente apegado a la madre o al padre y la seguridad que ellos le dan al bebé hacia su autonomía, en resultado se muestra una mejor conducta exploratoria del infante. Para ello la TAD lo compara con escenarios interpersonales similares que ocurren en los adultos durante su vida, y a su vez hipotetiza que a mayor sensación de seguridad en sus actividades y sus relaciones mayor tendencia al florecimiento de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Por otra parte, los autores mencionan que la motivación intrínseca no es el único tipo de motivación que existe; se refieren a la motivación extrínseca, quienes la definen como “el desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable”, en relación a esto aluden a que las personas cuando pasan su primera etapa de infancia la libertad de ser motivados de manera intrínseca disminuye e incrementan las presiones sociales para realiza alguna actividad que no en todos los casos son de interés personal por lo que pueden estar extrínsecamente motivados y para eso la TAD plantea que existen variaciones en la autonomía relativa de la motivación extrínseca, para su mejor entendimiento muestran los siguientes ejemplos: “los estudiantes que hacen sus tareas en casa debido a que ellos personalmente le dan valor para poder escoger sus carreras están motivados extrínsecamente”, al igual que “aquellos que hacen su trabajo solo debido a que ellos se adhieren al control de sus padres” Ambas conductas es representación intencional, pero varía en relación a su autonomía relativa (Ryan & Deci, 2000).

En el mismo orden de ideas, otra sub-teoría que Deci y Ryan introdujeron dentro de la TAD, es la Teoría de la Integración Orgánica (OIT o TIO en inglés) en donde describieron las diversas formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que apoyan o impiden la internalización y la integración de la regulación de esos comportamientos, es decir, clasifican la motivación extrínseca por categorías o tipos de motivación. En contraste con lo anterior, muchos teóricos se han referido a la

motivación como un concepto unitario, sin embargo, la TIO los describe teórico, experiencial y funcionalmente a los diferentes tipos de motivación (Ryan & Deci, 2000).

Primeramente se encuentran las conductas llamadas *reguladas externamente*, se refiere a las conductas motivadas por factores externos y menos independientes; estas acciones se llevan a cabo para satisfacer una recompensa externa. Las conductas motivadas extrínsecamente poseen una alta relación entre la desmotivación y la motivación intrínseca. La *regulación introyectada*, es la segunda categoría de la motivación extrínseca que ocurre cuando se realiza una tarea para evitar sentirse culpable y reducir la ansiedad. Como tercera se encuentra la *regulación a través de la identificación*, consiste en un motivo que lleva al actuar del individuo, con el fin de cumplir una meta de comportamiento que puede adoptar como propia, pero aún es motivado bajo un factor externo. Finalmente, *la regulación indentificada*, es la motivación más autodeterminada porque existe claridad en la actividad a realizar y comparte cualidades con la motivación intrínseca; sin embargo, la conducta sigue teniendo ciertos medios para no realizarse específicamente por placer (Ryan & Deci, 2000).

La cuarta sub-teoría es la de orientaciones causales, en ella se presentan la motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. A cada una la caracteriza una orientación causal del individuo que establece si la interpretación de los eventos son de modo informativos, controladores o amotivantes. Las tres orientaciones causales que existen son: autónoma, controlada e impersonal. Se teoriza que cada individuo posee las tres orientaciones, aunque siempre alguna de ellas se manifiesta en mayor medida. Los sujetos motivados de manera intrínseca interpretan las situaciones de modo informativo y manifiestan una orientación autónoma, ya que el comportamiento es autodeterminado hacia las metas escogidas; en lo que respecta a la motivación extrínseca la orientación es controlada, se basa en exigencias del ambiente externo y las acciones se realizan por presión del mismo y no por decisión propia; por último la amotivación deriva de la orientación impersonal, este tipo de motivación se caracteriza por un sentido de incompetencia para lidiar con ciertos desafíos de funcionamiento no intencionado, dando como resultados eventos de frustración.

Finalmente, la sub-teoría contenido de metas comprende la importancia del por qué y hacia qué se dirige el comportamiento, ya que existen metas de contenido extrínseco e intrínseco. La primera se relaciona con manifestaciones del exterior y reacciones de otros y se divide en tres: fama, apariencia física y éxito financiero. Por el contrario, la segunda se relaciona con las necesidades psicológicas básicas y al bienestar psicológico, dividiéndose en crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad (Stover, et. al., 2017).

### **Teoría socio-cognitiva de Zimmerman**

La autorregulación se define como un "proceso formado por pensamientos, emociones y acciones creados por uno mismo, planificados y adaptados cíclicamente para alcanzar los objetivos propios" (Zimmerman, 2000). De esta forma la autorregulación hace hincapié a las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes cuando intentan lograr los objetivos que se han fijado para sí mismos. Según Zimmerman (2001), la investigación sobre autorregulación en el ámbito educativo comenzó a fines de los años 70, con el objetivo de aclarar cómo determinados procedimientos afectaban a la educación. Actualmente existen siete teorías sobre el aprendizaje autorregulado que han sido de gran importancia y relevancia para su desarrollo; cada una responde al motivo y la fuerza que impulsa al estudiante a autorregularse. Debido al valor que ha tenido la autorregulación sobre el rendimiento académico, resulta relevante establecer cuál de las teorías propuestas responde mejor a las necesidades pedagógicas que se pueden encontrar en el aula (Panadero y Tapia, 2014).

La motivación para autorregularse, según la **teoría del condicionamiento operante**, depende de la anticipación de las recompensas, su proximidad y su importancia, es decir, las recompensas que se esperan obtener como resultado de la actividad. Para la **teoría fenomenológica**, la regulación del comportamiento de la persona proviene de la motivación de auto-actualización, que surge a través de la necesidad de sentirse competente. En cuanto a la **teoría del procesamiento de la información**, la influencia en las acciones de actividad del individuo se genera de manera automática de acuerdo a la información que más presta atención en cada momento. Para la **teoría sociocognitiva** de Bandura, las metas personales, la percepción de autoeficacia y las

expectativas de resultado, son las principales fuentes de motivación para autorregularse. De manera similar, la **teoría de la volición** coincide en gran parte con lo propuesto por la sociocognitiva, solo que aquí se añade la importancia de “el valor de la meta” lo que significa que las personas se motivan con la gratificación que obtendrán cuando concluyan un objetivo o meta propuesto. Por otra parte la **teoría vygotskiana** señala que, la motivación para autorregularse, surge del deseo del individuo para mejorar su autorregulación, aprender a relacionarse con el entorno y a su vez, de alguna manera ejercer control sobre él. Por último, la teoría constructivista se enfoca en el deseo interno del sujeto de encontrar una respuesta a las preguntas planteadas y en el intento de encontrar un equilibrio después de un conflicto cognitivo. De alguna manera, se relaciona con la necesidad de sentirse competente. A pesar de los distintos enfoques que tienen las teorías antes mencionadas, todas coinciden en que la capacidad de respuesta de la autorregulación se compone de diferentes procesos como establecimiento de metas y monitorización, que se refuerzan mediante las estrategias de aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014).

En relación a lo planteado anteriormente, la autora del presente trabajo retoma el modelo cíclico de Zimmerman; considera es el más específico para describir el proceso y la adquisición de la capacidad autorregulatoria en los estudiantes ya que surge de una base socio-cognitiva.

El modelo cíclico de fases de Zimmerman fue presentado por primera vez en el año 2000 y en él se relacionan las diferentes fases de representación (Zimmerman, 2000). Durante los siguientes años se añadieron subprocesos que derivaban de cada fase y no siendo hasta el año 2003, en la última revisión del modelo (Zimmerman y Moylan, 2009) se incluyeron más procesos, específicamente en la fase de ejecución y cómo interactúan entres si, los cuales a su vez han sustentado más al modelo Panadero y Tapia, 2014).



## **Fases y procesos de la autorregulación**

### **Fase de planificación**

Se trata de la primera etapa, es cuando el estudiante se enfrenta por primera vez a la tarea. En este caso, el estudiante analiza la tarea, valora su capacidad para completarla, establece sus objetivos y planifica. El interés por la tarea y la orientación motivacional son esenciales para una buena planificación y ejecución de la actividad. De acuerdo a Zimmerman y Moylan (2009), el proceso de autorregulación comienza con el análisis de la tarea a realizar; esta se divide en partes más pequeñas y se crea una estrategia personal para llevar a cabo su ejecución a partir del conocimiento previo. El *nivel de perfección* que el estudiante quiere alcanzar en la tarea es el segundo factor que influye en la fijación de objetivos. Este nivel interactúa con los criterios de evaluación y afecta los objetivos que el estudiante establece para la tarea (Panadero y Tapia, 2014).

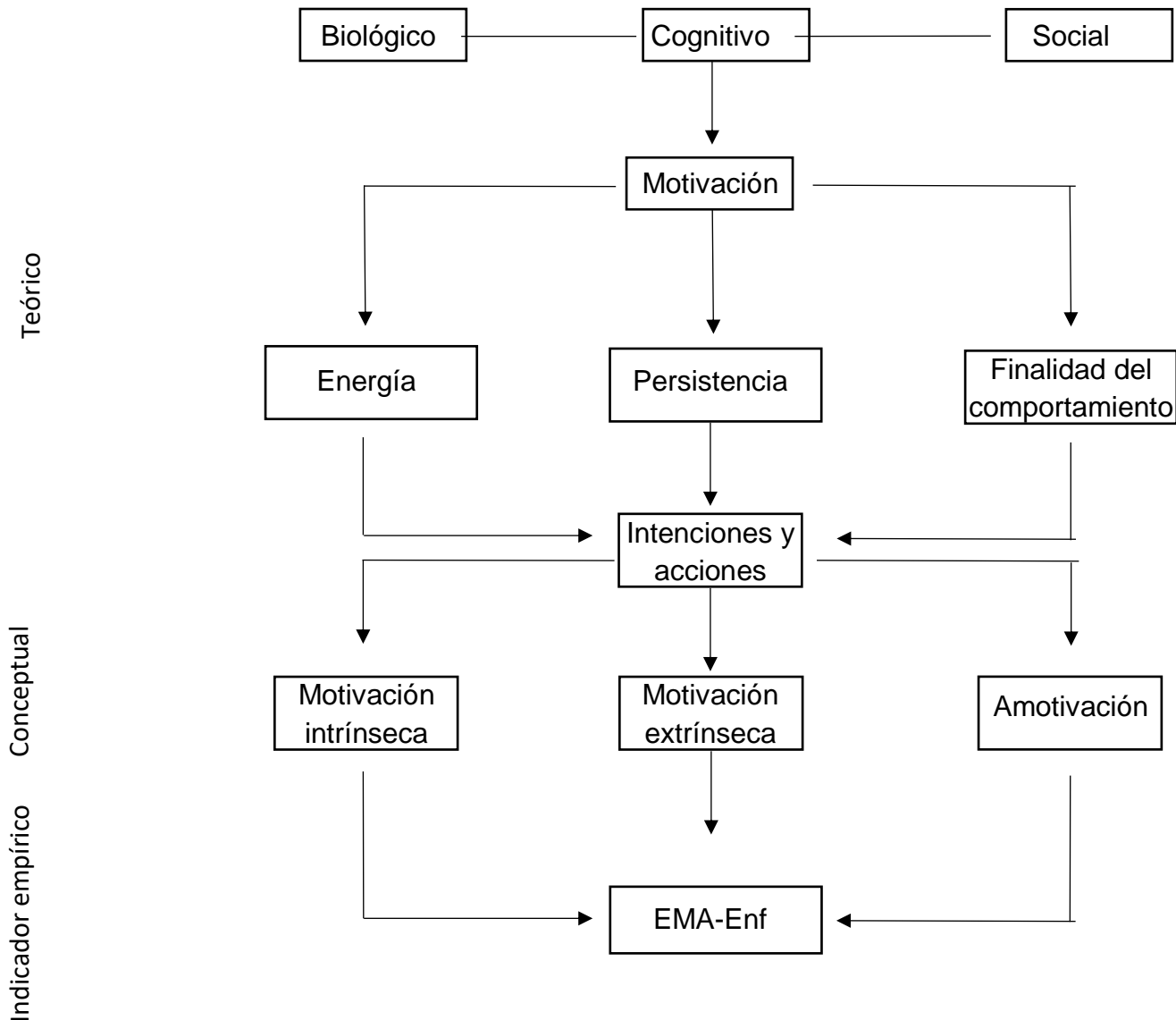
### **Fase de ejecución**

En esta fase se lleva a cabo la práctica y existen dos razones por las que los estudiantes deben mantener la concentración y utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas durante la ejecución. Primero, para mantener el interés y la motivación de los estudiantes y, segundo, para lograr los objetivos de aprendizaje. La auto-observación y el autocontrol son los dos procesos principales durante la ejecución, según Zimmerman y Moylan (2009) y se pueden utilizar varias estrategias para lograrlos. Para que un estudiante se auto-observe de manera correcta, se puede realizar mediante dos tipos de actividades, una de carácter cognitivo y la segunda con ayuda externa. Por otra parte, el autocontrol consiste en mantener la concentración y el interés durante la actividad la cual no se consigue sin esfuerzo, por el contrario, su mantenimiento requiere del uso de una serie de estrategias y acciones como lo son crear imágenes, gestionar el tiempo, controlar el entorno de trabajo, pedir ayuda, entre otras (Panadero y Tapia, 2014).

## Ubicación del problema de estudio en la teoría

### Derivación teórica empírica del concepto motivación

Figura 1.



El concepto motivación deriva de los estudios relacionados que describen el entorno biológico, cognitivo y social Stover, et al., (2017), dado que estos entornos son amplios, proveen al concepto motivación, un carácter netamente subjetivo. Para poder concretar el concepto antes mencionado, se retoma la teoría de Deci y Ryan (1985), quienes explican que la motivación se construye de tres elementos: energía, persistencia y finalidad de los comportamientos, los cuales convergen en las intenciones y acciones

de la motivación. Estos autores, explican la motivación en tres constructos: 1. Motivación intrínseca, 2. Motivación extrínseca y 3. Amotivación.

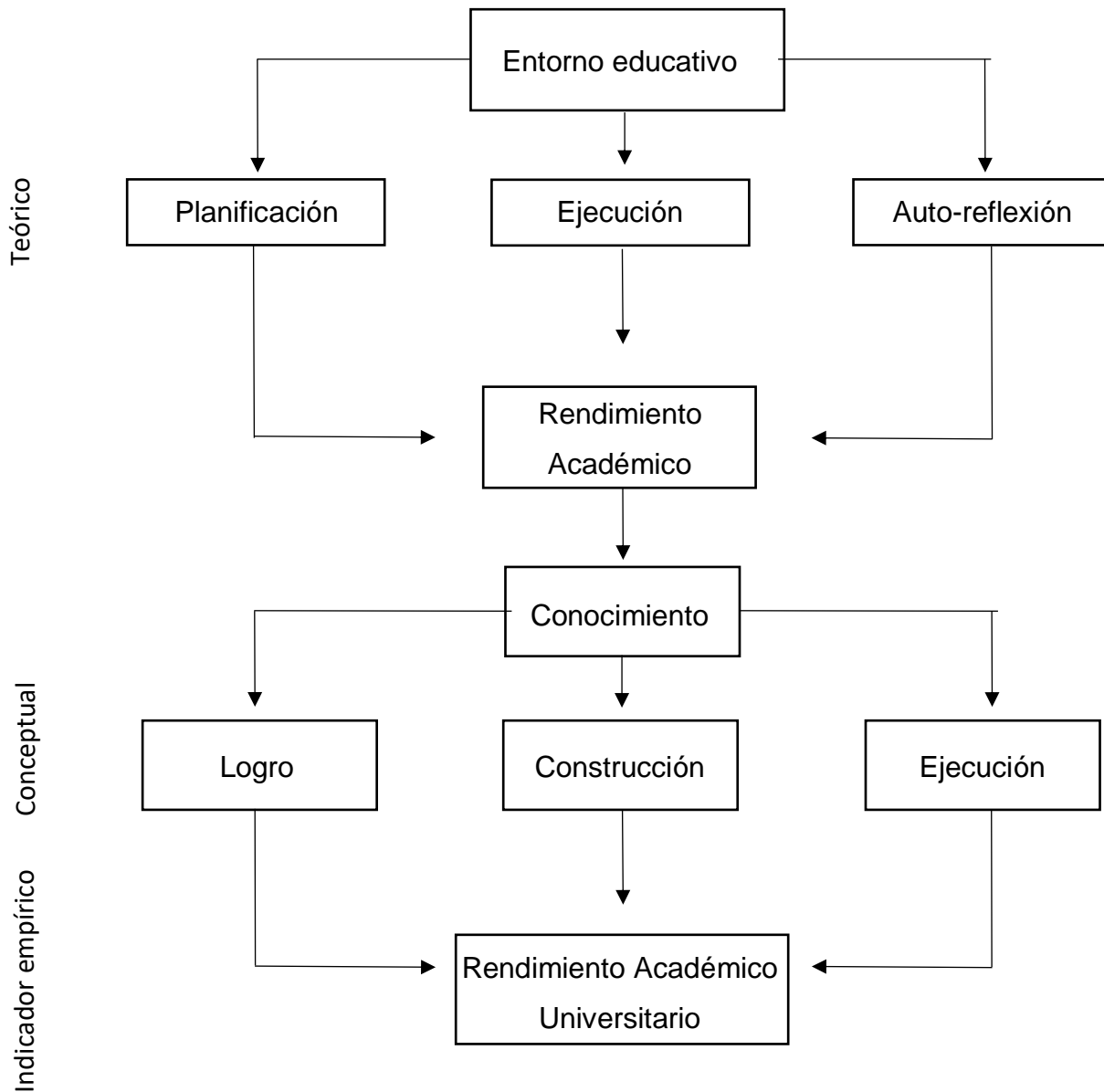
De acuerdo a la derivación teórica expuesta en la figura 1, estos constructos pueden ser medidos por la escala EMA-Enf Martínez, Díaz de León, Valencia y Valtierra (2023). Esta escala se utilizará como instrumento de medición de los tres constructos en la presente investigación. Para la motivación intrínseca, se retomarán tres dimensiones; la primera, experiencias estimulantes, donde se identifica la energía de la persona para realizar las actividades. La segunda son los logros que se relacionan con la finalidad de comportamientos que por lo general emanan de un sentido positivo. Finalmente la tercera el conocimiento, el cual está intrínsecamente vinculado con el aspecto cognitivo.

En lo que respecta la motivación extrínseca se compone de otras tres dimensiones: 1. Regulación identificada, 2. Regulación introyectada y 3. Regulación externa. La primera se enlaza con la persistencia y valor hacia el cumplimiento de una meta, en la segunda, se identifica la finalidad de comportamiento que no es propio de la persona y se presenta en un sentido negativo (a diferencia de la dimensión logros). En la tercera se encuentra la regulación externa la cual es una conducta influida por el entorno social.

Finalmente el constructo amotivación que significa falta de propósitos-, se reconoce como los comportamientos no regulados o ausentes que le restan al individuo la energía necesaria para lograr el cumplimiento de sus metas.

## Derivación teórica empírica del concepto rendimiento académico

Figura 2.



De acuerdo a la derivación teórica expuesta en la figura 2, el concepto de rendimiento académico proviene de un entorno educativo que se compone de dimensiones y fases que complementan su significado; las dimensiones principales que lo caracterizan son planificación, ejecución y auto-reflexión, de las cuales se desencadenan las tres fases:

1. Aportación a las actividades académicas, 2. Dedicación al estudio y 3. Falta de organización de recursos didácticos. En la primera, se identifica la planificación relacionado con la autoeficacia, es decir, la confianza del estudiante para lograr un objetivo académico y como respuesta, se conservan las expectativas de resultados. La segunda fase, pertenece a la dimensión ejecución debido a que está ligado a la toma de decisiones y comportamientos que derivan de un autocontrol para gestionar el tiempo, controlar el entorno del trabajo y desarrollar estrategias específicas, englobado a un aspecto meta-cognitivo. La tercera y última fase, corresponde a la dimensión planificación, pero desde un aspecto negativo, dado que se identifica, baja autoeficacia, baja expectativa de resultado, valor de la tarea limitado, bajo interés y falta de orientación a metas. Estas fases se componen como elementos subjetivos que pueden ser medidas por la escala RAU de Rendimiento Académico Universitario (Preciado, et al., 2021).

## 2.3 Marco conceptual

Motivación según la RAE: menciona tres diferentes conceptos para motivación como primera definición asume que la motivación es la "acción y efecto de motivar". En segunda acepción la relaciona con el término "motivo", resaltando entre motivo como adjetivo y motivo como nombre (Causa o razón que mueve para algo); y como tercero y último significado define la motivación como un "ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia". Aunado a los anteriores conceptos, Boza y Toscano coinciden definiendo a la motivación como un proceso y no un producto, la cual requiere actividad física o mental, que implica la existencia de metas y que es una actividad sostenida (Hidalgo, 2017).

Para Alonzo y Gonzales, (2015) la motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía. Los autores antes mencionados también refieren que la elección de carrera implica un transcurso progresivo, lo cual para ellos es un aprendizaje difícil y complejo en el que necesariamente una persona deberá tomar conciencia en forma progresiva de sí misma, de sus relaciones con los demás (factores socioculturales) y con el mundo (económicos); esta toma de conciencia constituya lo que se denomina "identidad" o específicamente identidad profesional.

Específicamente para definir los conceptos motivación extrínseca y motivación intrínseca se toma de referencia a los autores de la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan, quienes definieron la motivación extrínseca como el desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable en contraste con la definición de motivación intrínseca que la conciben como hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma (Ryan & Deci, 2000).

### III. Material y Métodos

#### 3.1. Tipo de estudio y diseño

**Enfoque:** Cuantitativo.

**Diseño:** Experimental.

**Tipo de diseño:** Descriptivo, longitudinal, prospectivo y experimental.

**Descriptivo:** Se observó y describió el comportamiento de los sujetos de estudio, así como sus características sociodemográficas.

**Longitudinal:** Se realizaron dos mediciones, antes de la intervención y después de la intervención bajo el modelo estadístico test, re-test.

**Prospectivo:** Dado que los datos del estudio se recabaron a propósito del diseño de la intervención.

**Experimental:** Se manipularon las variables motivación académica y rendimiento académico a través de intervenciones basadas en evidencia. Se seleccionó un grupo control y un grupo experimental con diferente dosis de ingrediente activo. Se realizó una intervención en paralelo, las mediciones del test y del re-test fueron en la misma proporción para ambos grupos. Para poder cumplir con los requisitos de un diseño experimental, se contó con las siguientes características: grupos equivalentes en características sociodemográficas y académicas. Muestreo por conveniencia, dado que se trata de una población previamente conocida; son dos grupos de licenciatura en enfermería de la misma institución educativa y del mismo semestre. Sin embargo, al interior del experimento ambos grupos fueron sometidos a un muestreo aleatorio simple, para seleccionar en bloque al grupo control y al grupo experimental. Intervención enmascarada a través de un simple ciego, se seleccionó un grupo del turno matutino y otro grupo del turno vespertino, con el propósito de que los participantes del grupo control y del experimental no se conocieran para evitar contaminación de la muestra (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

### **3.2. Universo**

**Universo de estudio:** Se trata de estudiantes de licenciatura de una institución de educación superior del Estado de Sinaloa.

### **3.3. Población y muestra**

**Población.** Estudiantes de licenciatura en enfermería de una universidad pública del municipio de Culiacán.

**Tipo de muestreo.** Aleatorio simple en bloque, para seleccionar al grupo control y al grupo experimental.

**Tamaño de la muestra.** Se calculó a través del software G power en base a 700 estudiantes que cursan el primer año de enfermería mayor a 18 años de edad, calculado con: tamaño del efecto 0.8, error de 0.05 y potencia o poder de 0.8, obteniendo un total de 120 participantes, 60 por cada grupo.

### **3.4. Ubicación y espacio temporal**

**Ubicación y espacio temporal:** Facultad de Enfermería Culiacán de septiembre de 2022 a julio de 2024.

### **3.5. Criterios de selección**

**3.5.1. Inclusión.** Se incluyeron estudiantes que cursan la licenciatura en enfermería, mayores de edad, inscritos en primer grado, de ambos sexos, del turno matutino y vespertino, quienes autorizaron y firmaron el consentimiento informado.

**3.5.2. Exclusión.** Se excluyeron estudiantes que se encontraban estudiando posgrado o dos licenciaturas al mismo tiempo, casados con hijos; así mismo, estudiantes dados de baja, incapacitados y estudiantes que no desearon participar.

**3.5.3. Eliminación.** No hubo datos de eliminación



### 3.6. Variables de estudio

**Variables resultado.** Las variables que se manipularon con la intervención educativa fueron motivación y rendimiento académico. A continuación se describen sus definiciones, nominal y operacional.

#### 3.6.1. Descripción y operacionalización

La motivación se define como la energía, persistencia y finalidad de los comportamientos de las personas, en las que implica intenciones y acciones resultantes; se ubica en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo. Dentro de la motivación, se derivan tres constructos que lo componen; la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. Estos conceptos serán medidos por la escala de motivación académica adaptada para la educación profesional en enfermería (EMA-Enf), de Martínez, Díaz de León, Valencia y Valtierra, (2023).

El rendimiento académico se define como el logro, la construcción y ejecución del conocimiento del estudiante, establecidos de manera individual, los cuales son determinados por la motivación o por la evaluación perceptual de los entornos educativos (Avenidaño et al., 2016). Este concepto será medido por la escala RAU de Rendimiento Académico Universitario de Preciado, et. al., (2021).

| VARIABLE              | DEFINICION CONCEPTUAL   | DEFINICION OPERACIONAL   | TIPO DE VARIABLE      | ESCALA DE MEDICION |
|-----------------------|---|--|-----------------------|--------------------|
| MOTIVACIÓN            | Energía, persistencia y finalidad de los comportamientos de las personas, en las que implica intenciones y acciones resultantes (Deci y Ryan, 1985).        | Son las causas que mueven a una persona para realizar una acción.                            | Cuantitativa Continua |                    |
| MOTIVACIÓN INTRINSECA | Constructo multidimensional, entendido como signo de competencia y autodeterminación, diferenciando tres tipos, hacia el conocimiento, logro y experiencias | Conjunto de acciones que surgen desde el interior de una persona, teniendo como objetivo una | Cuantitativa Continua |                    |

|                                    |   |   |                         |   |
|------------------------------------|---|---|-------------------------|---|
|                                    | estimulantes (Vallerand, 1989; Deci y Ryan, 1985).  | satisfacción personal.  |                         | Se generaron índices con el paquete estadístico spss de 0 a 100 para cada dimensión |
| MOTIVACIÓN EXTRINSECA              | Constructo multidimensional, referente a la participación en una actividad para conseguir recompensas; distingue tres tipos: regulación externa, introyección e identificación (Vallerand, 1989; Deci y Ryan, 1985) | Acciones en donde el individuo es motivado por aspectos externos a los intereses propios.               | Cuantitativa Continua   |   |
| AMOTIVACIÓN                        | Conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos (Deci & Ryan, 1985, 2000).  | Comportamientos no controlados por las personas, quienes manifiestan ausencia de objetivos o metas.     | Cuantitativa Continua   |   |
| RENDIMIENTO ACADEMICO              | Capacidad del alumno para responder al proceso educativo en función a objetivos o competencias (Albán, 2017).   | Resultado del nivel de conocimientos que un alumno aprende durante su trayecto escolar.                 | Cuantitativa Ordinal    | Se generaron índices con el paquete estadístico spss de 0 a 100.                    |
| <b>VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS</b> | <b>DEFINICION CONCEPTUAL</b>  | <b>DEFINICION OPERACIONAL</b>   | <b>TIPO DE VARIABLE</b> | <b>ESCALA DE MEDICION</b>   |
| <b>EDAD</b>                        | Tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales (RAE).  | Periodo de tiempo que transcurre una persona desde su nacimiento,                                       | Cuantitativa            | Años cumplidos 18 a 50 años   |
| <b>SEXO</b>                        | Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo femenino y masculino (RAE).  | Características biológicas que diferencian al hombre y la mujer y que naturalmente no se puede cambiar. | Cualitativa Nominal     | 1) Femenino<br>2) Masculino   |
|                                    | Condición de una persona en relación con su nacimiento,   | Situación que tiene un individuo  | Cualitativa Nominal     | Soltero (a)<br>Casado (a)   |

|                        |  |  |                        |  |
|------------------------|--|--|------------------------|--|
| <b>ESTADO CIVIL</b>    | nacionalidad, filiación o matrimonio, que se hacen constar en el Registro Civil (RAE).   | de acuerdo a vínculos personales.                                      |                        | Divorciado<br>Unión libre<br>Viudo     |
| <b>GRUPO</b>           | Conjunto de personas, animales o cosas que están juntos o reunidos o que tienen alguna característica común.   | Cantidad de personas que adquieren gustos o particularidades en común. | Cualitativa<br>Ordinal | 101<br>102<br>103<br>104<br>105<br>106 |
| <b>PROCEDENCIA</b>     | Origen, principio de donde se nace o se deriva de algo (RAE).  | Estado de origen del que es una persona desde su nacimiento.           | Cualitativa<br>Nominal | 1. Local<br>2. Foráneo                 |
| <b>GRADO ACADEMICO</b> | Título que, en el ámbito de la enseñanza superior, una institución universitaria concede al alumno cuando ha superado las exigencias académicas de cada ciclo o etapa en los que esta ordenada la docencia (DPEJ). | Nivel de una persona desde un enfoque académico.                       | Cualitativa<br>Ordinal | Lic.<br>Maestría<br>Doctorado          |
| <b>OCUPACION</b>       | Clase o tipo de trabajo desarrollado, con especificación del puesto de trabajo desempeñado (INE).  | Acción de producción u ocupación sobre algo.                           | Cualitativa<br>Nominal | Si<br>No                               |

### 3.7. Hipótesis

**H<sub>1</sub>** Existen diferencias de rendimiento académico y motivación académica antes y después de la intervención en el grupo experimental.

**H<sub>2</sub>** La intervención de motivación y rendimiento académico, tendrá un efecto positivo en el grupo experimental versus grupo control.

### 3.8. Recolección de los datos

#### 3.8.1. Instrumento de medición

Se utilizó una Cédula de Datos Personales (CDP) compuesta por 10 ítems, dividida en dos secciones, la primera mide los datos de identificación que mide las variables: edad, sexo, grupo, turno, estado civil, nivel de estudios y lugar de origen. La segunda hace

referencia a los datos académicos y miden: promedio general que tiene el estudiante actualmente, horas de estudio que dedica al día y si realiza cursos extra clase.

La escala de motivación académica adaptada por Martínez, et al. (2023) denominada EMA-Enf., para su uso en la educación profesional en enfermería, consta de 28 ítems sobre razones del estudiante para estudiar la Licenciatura en Enfermería, los cuales se evalúan a través de una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta desde (1) “Nada en absoluto” hasta (7) “Totalmente”. La escala mide los motivos intrínsecos, extrínsecos y la amotivación de los estudiantes y se divide en siete factores: Motivación intrínseca; experiencias estimulantes (MI-Est), corresponde a los ítems 4, 11, 18 y 25; Logros (MI-Log) integra los ítems 6, 13, 20, 27; y Conocimiento (MI-Con) con los ítems 2, 9, 16 y 23 (Martínez, Díaz de León, Valencia y Valtierra, 2023).

Motivación extrínseca: regulación identificada (ME-Rid) compone los ítems 3, 10, 17 y 24; Regulación introyectada (ME-RInt) corresponde a los ítems 7, 14, 21, 28; Regulación externa (ME-RExt) pertenece a los ítems 1, 8, 15, 22; por último, Amotivación (AMOT) integrada por los ítems 5, 12, 19 y 26 (Martínez, Díaz de León, Valencia y Valtierra, 2023).

La escala de Rendimiento Académico Universitario construido y validado por Preciado, et al. (2021) bajo el componente teórico de dos dimensiones: elementos objetivos y subjetivos, consta de 20 ítems referidas a la autopercepción del rendimiento académico, los cuales se evalúan en una escala de siete puntos tipo Likert (0 nunca, 1 casi nunca, 2 algunas veces, 3 regularmente, 4 a menudo, 5 casi siempre, 6 siempre). El primer factor, se denominó aportación en las actividades académicas y los ítems que lo constituyen son: 11, 12, 13, 14, 15, 17, 16, 17, 18,20). El factor 2 se nominó como dedicación al estudio con los ítems: 1, 2, 3, 5, 19 y el factor 3, se le llamó falta de organización de los recursos didácticos, constituido por los ítems: 6, 7, 8, 9, 10.

### **3.8.2. Para la recolección de datos**

El primer paso que se realizó antes de iniciar con la recolección de datos, fue contar con la aprobación del comité de ética e investigación de la Facultad de Enfermería Culiacán. Posteriormente se hizo la presentación con los estudiantes, en donde se abordó el objetivo de la investigación y lo importante que era para el investigador que ellos colaboraran participando, una vez finalizada la explicación, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes que aceptaron participar en el estudio; se trabajó con dos grupos: uno denominado control y el otro experimental, los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia; se utilizó una Cédula de datos personales (CDP) y dos instrumentos: la Escala de motivación académica ([EMA-Enf], 2023) y la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario (Preciado, 2021); como se trata de un estudio experimental en donde se llevó a cabo una intervención educativa, la recolección de datos se hizo en dos tiempos, el test que se aplicó el primer día de la intervención y el re-test que se aplicó dos meses después, al finalizar la intervención. Tanto la cédula de datos personales como los instrumentos fueron explicados previamente con el fin de que no existieran dudas al momento del llenado y se pudiera trabajar con el 100% de la población elegida como objetos de estudio.

### **3.8.3. Para el análisis de datos**

Los datos del presente estudio fueron analizados de forma cuantitativa a través del programa estadístico SPSS versión 25 para Windows, se utilizó estadística descriptiva e inferencial; la estadística descriptiva permitió conocer las características de los participantes a través de porcentajes, frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión. La inferencial permitió determinar la asociación entre las variables del estudio con el propósito de responder los objetivos e hipótesis planteados. Se determinó la confiabilidad de la Escala de motivación académica para su uso en la educación profesional en enfermería (EMA-Enf), y de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario, a través del coeficiente de correlación alfa de Cronbach y posterior se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov- Smirnov para medir las pruebas paramétricas y no paramétricas.

### 3.8.4. Confiabilidad y validez

1. La Échelle de Motivation en Éducation ([EME], Vallerand, Blais, Brière y Pelletier 1989), fue desarrollada para evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación, con una escala conformada por 28 ítems los cuales están distribuidos en siete sub-escalas de cuatro ítems cada uno que evalúan los tres tipos de motivación intrínseca, tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, introyección e identificación) y la amotivación. Los estudios de validación (Vallerand, 1989) revelaron que la EME tenía niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media en el alfa de Cronbach de .80, y altos índices de estabilidad temporal, una media de .75 en la correlación test-retest, después del periodo de un mes. Además, la EME ha sido capaz de predecir la conducta de abandono educativo (Nuñez, 2005).

2. Más tarde, Vallerand et al., (1992) tradujeron al inglés la EME-28 denominándose Academic Motivation Scale (AMS) en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. Cuyos resultados revelaron que esta versión mostraba resultados muy parecidos a la versión original de la escala. En un estudio posterior, Vallerand et al. (1994) obtuvieron niveles adecuados en la evaluación de la validez de constructo a través de la correlación entre las siete subescalas. Además, Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) confirmaron la estructura factorial de la escala en una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses; además, no encontraron diferencias significativas en cuanto al género de los participantes.

3. Posteriormente la EME-28, en la versión española denominada Escala de Motivación Educativa (EME-E) fue validada por Núñez, (2005) obteniendo una consistencia interna que oscilo entre .76 y .84, excepto en la subescala regulación identificada, la cual obtuvo un valor de .67. En cuanto a los resultados del pretest oscilaron entre .72 y .89 y los resultados del re-test entre .82 y .92, situándose los valores de la correlación test-retest entre .69 y .87.

4. La escala que se utilizó para este estudio fue la EMA-Enf, Escala de motivación académica adaptada y validada por Martínez, et al., (2023) para la educación profesional en enfermería, la escala está conformada por 28 ítems distribuidos en siete sub-escalas, los primeros tres miden la motivación intrínseca, los siguientes tres la

motivación extrínseca y la última sub-escala mide la amotivación; para el análisis de datos utilizaron el programa SPSS versión 25 quienes obtuvieron resultados favorables, por una parte la consistencia interna de alfa de Cronbach oscilo entre .62 y .74, mientras que el Coeficiente  $w$  se mantuvo entre .71 y .89.

5. La Escala de Rendimiento Académico Universitario fue desarrollada para dimensionar los componentes subjetivos del rendimiento académico, los cuales están correlacionados bajo variables endógenas y su estructura se conforma de 20 ítems que a su vez se divide en tres dimensiones; F1: aportación a las actividades académicas, F2: dedicación al estudio y F3: falta de organización de los recursos didácticos. Se estimó la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para las dimensiones y los datos se analizaron con el programa SPSS versión 21; de acuerdo al análisis factorial exploratorio los valores rigen por arriba de .30 aceptando los valores de resultado. El indicador de esfericidad de Bartlett ( $p < .05$ ) comprobó la adecuación de la muestra para los 20 ítems. El índice KMO fue adecuado (.827). El análisis de varianza indicó que el 43.54% explica la extracción de tres componentes principales 24.56%, 11.15% y 7.83% (Preciado, et al., 2021).

### **3.8.5 Procedimiento**

El primer paso para la realización de esta investigación, fue contar con la aprobación del comité de ética e investigación de la Facultad de Enfermería Culiacán, así como también autorización para llevar a cabo la intervención educativa en dicha institución, mediante un documento oficial expedido por el investigador donde explica los beneficios e implicaciones que se podían presentar. Una vez aceptado, se procedió a realizar la planeación y programación de las sesiones educativas.

Para la realización del diagnóstico, primeramente se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes que aceptaron participar en el estudio; se trabajó con dos grupos: uno denominado control y el otro experimental, que fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia; se utilizó una Cédula de datos personales (CDP) y posterior se aplicó la Escala de motivación académica ([EMA-Enf], 2023) y la

Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario (Preciado, 2021), los cuales fueron explicados previamente con el fin de que no existieran dudas al momento del llenado y se pudiera contar con el 100% de la población elegida como objetos de estudio.

Además, como parte de la investigación se llevó a cabo una intervención educativa desarrollada en 12 sesiones durante el periodo octubre y noviembre de 2023, una vez finalizada la intervención, se procedió a realizar la medición Re-test en los dos grupos, aplicando los mismos instrumentos: Cédula de datos personales (CDP), Escala de motivación académica ([EMA-Enf], 2023) y la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario (Preciado, 2021); finalmente se capturaron los datos recolectados, mismos que fueron analizados con el programa SPSS.

### **3.8.6 Proceso de la intervención**

#### **3.8.6.1 Área de implementación**

La intervención educativa para mejorar la motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de licenciatura en enfermería, se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Enfermería Culiacán, en un aula específicamente adaptada con todo el material necesario y comodidades tanto del estudiante como del expositor, esto con el fin de que se desarrollara lo más armonioso y eficaz posible. Para el grupo experimental se programó un total de 12 sesiones, las cuales se cubrieron en un lapso de dos meses de 50 minutos cada sesión. Por otra parte, al grupo control durante esos 2 meses, se les dio a conocer los mismos temas que al grupo experimental, solo que de forma distinta, estos fueron a través de folletos y trípticos digitales. Una vez terminada la intervención por cuestiones éticas, se les impartió de forma completa los temas al grupo control.



### 3.8.6.2 Dosificación de la intervención

Las sesiones periódicas de la intervención educativa se realizaron con base a la metodología Precede Proceed durante un tiempo de dos meses, las cuales fueron 12 sesiones en total, de 50 minutos cada una. En la sesión número uno se aplicó la primera medición y en la sesión número doce se volvió a aplicar otra medición (Green & Kreuter, 1999).

| Grupo        | Tiempo   |                |           |
|--------------|----------|----------------|-----------|
|              | Sesión 1 | Sesión 2-11    | Sesión 12 |
|              | $1X$     | $X_n$          | $12X$     |
| Intervención | Test     | Intervenciones | Re-test   |

| $1X$  | $12X$   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del consentimiento informado.</li> <li>• Aplicación de la Cédula de datos personales (CDP).</li> <li>• Aplicar la Escala de motivación académica (EMA-Enf).</li> <li>• Aplicar la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de la Cédula de datos personales (CDP).</li> <li>• Aplicar la Escala de motivación académica (EMA-Enf).</li> <li>• Aplicar la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario.</li> </ul> |

### 3.8.6.3 Descripción de las sesiones

En el mismo sentido, de forma general se describieron las sesiones que se llevaron a cabo durante la intervención educativa, la meta de cada sesión, así como las técnicas de abordaje de los temas. (Anexo 7)

#### **3.8.6.4 Evaluación de las sesiones**

La intervención educativa del actual proyecto de investigación se implementó con la finalidad de aumentar la motivación académica y el rendimiento académico de los estudiantes que decidieron estudiar enfermería, durante el proceso se desarrolló la confianza en donde ellos pudieron expresar los aspectos que influyeron en ellos para decidir estudiar la profesión, así mismo surgieron sentimientos de incertidumbre durante el mismo trayecto. Esta intervención fue muy práctica, ya que ayudó a visualizar el diagnóstico de los estudiantes y al mismo tiempo sirvió como herramienta para mejorar conductas.

Durante el tiempo de las sesiones, había una persona asignada que tenía la tarea de evaluar que el intervencionista cumpliera con los tiempos, sesiones programadas, dinámicas de interacción, etc., esto con el objetivo de proporcionar una calificación a dicha intervención.

### **3.9. Aspectos éticos**

La presente investigación se realizó exclusivamente con fines educativos y con la participación voluntaria de los usuarios, sin el menor afán de lucro, como se menciona en el código de Helsinki y el código internacional de ética.

**Beneficencia:** dicho principio describe el deber de prevenir el daño y hacer el bien. Los elementos que se incluyen en este principio son todos los que implican una acción de beneficio que haga o fomente el bien, prevenga o contrarreste el mal o daño (Mazzanti-Ruggiero, 2011).

**No Maleficencia:** los preceptos morales provenientes de este principio son no matar, no inducir sufrimiento, no causar dolor, no privar de placer, ni discapacidades evitables (Mazzanti-Ruggiero, 2011).

**Principio de Justicia:** Este principio está relacionado con la norma moral de dar a cada quien lo que necesita, de la cual se derivan diversas obligaciones, como realizar una adecuada distribución de los recursos, proveer a cada paciente de un adecuado nivel de atención, y disponer de los recursos indispensables para garantizar una apropiada atención de salud (Mazzanti-Ruggiero, 2011).

El estudio se apegó a lo dispuesto en la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la salud en seres humanos (Secretaría de Salud [SS], 1987); para la realización del estudio se tomó en consideración lo establecido en el Título II, relacionado a los aspectos éticos de la investigación en seres humanos. De acuerdo con el Capítulo I del artículo 13 se respetará la dignidad, protección de los derechos y bienestar de los participantes dado que se contó con el consentimiento informado firmado, donde se explicó el objetivo del estudio y se garantizó al participante recibir respuesta a cualquier pregunta, y la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento que lo deseara, sin que esto le perjudicara en su situación escolar. Así mismo el participante fue tratado durante la recolección de datos con respeto y consideración, vigilando en todo momento que sus derechos como persona le fueran respetados.

Conforme al Artículo 14, Fracción, V, VI, VII, VIII el estudio contó con el dictamen de la Comisión de Ética e Investigación de la Facultad de Enfermería Culiacán y se obtuvo el consentimiento informado del estudiante para la participación en el presente estudio, así mismo se contó con la autorización de los directivos de la unidad académica, donde se realizó el estudio.

En lo que respecta al Artículo 16 se protegió la privacidad del participante y se cuidó que la información que proporciona fuera anónima, por lo que los instrumentos no se identificaron con el nombre del participante. Los datos recolectados se protegieron colocándolos en una urna cerrada; así mismo se le informó al alumno que la información que proporcionó no sería revelada a los directivos de la institución educativa. Es importante señalar que conforme al Artículo 17, Fracción II, el estudio se consideró de riesgo mínimo en virtud de que solo se indago acerca de aspectos psicológicos y emocionales como los motivos intrínsecos, extrínsecos para la elección de la carrera universitaria y su relación con el rendimiento académico, situación que no generó inquietud en el participante, sin embargo, se le permitió externar dudas o inquietudes sobre el estudio, y se reforzó nuevamente el compromiso de los investigadores con el anonimato.

Conforme al Artículo 21 en sus fracciones I, VI, VII y VIII se les ofreció a los participantes una explicación clara y sencilla de los objetivos y justificación del estudio, se les garantizó dar respuesta a cualquier pregunta y aclaración respecto al procedimiento. Nuevamente se les reiteró su derecho y libertad de retirarse del estudio en cualquier momento. Conforme el Capítulo V, Artículo 57 la participación de los entrevistados fue voluntaria no influenciada por alguna autoridad y para dar cumplimiento al artículo 58 en sus fracciones I el participante tuvo la libertad de retirarse del estudio en el momento en que así lo decidiera, sin perjuicio alguno.

Además, se añadió la NOM-012-SSA3-2007, que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos. Esto aplica específicamente a aquellos casos en los que no exista evidencia científica suficiente para respaldar su eficacia preventiva, terapéutica o de rehabilitación (SEGOB, 2007).

## IV. Resultados

### 4.1 Descripción y Análisis de los Datos

En este apartado se presentan los resultados del estudio efecto de una intervención educativa sobre motivaciones y rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería, efectuado en 120 participantes de una unidad académica de nivel superior en Culiacán Sinaloa, dividido en grupo experimental y grupo control, con 60 estudiantes cada grupo, los cuales se muestran de la siguiente forma: en primer término la confiabilidad de los instrumentos, posteriormente la estadística descriptiva, estadística inferencial y finalmente la prueba de las hipótesis.

Tabla 1. Confiabilidad de la escala de Motivación académica (Ema-Enf)

| <i>Instrumento</i>                              | <i>Ítems</i>  | <i>No. De reactivos</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> |                |
|---|---|-------------------------|-------------------------|----------------|
|   |   |                         | <i>Test</i>             | <i>Re-test</i> |
| Escala de motivación académica (Ema-Enf 28)     | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 | 28                      | <b>.92</b>              | <b>.90</b>     |
| Motivación intrínseca experiencias estimulantes | 4, 11, 18, 25   | 4                       | <b>.82</b>              | .79            |
| Motivación intrínseca logros                    | 6, 13, 20, 27   | 4                       | .70                     | <b>.75</b>     |
| Motivación intrínseca conocimiento              | 2, 9, 16, 23  | 4                       | .78                     | .78            |
| Motivación externa regulación identificada      | 3, 10, 17, 24   | 4                       | <b>.68</b>              | .76            |
| Motivación externa regulación introyectada      | 7, 14, 21, 28   | 4                       | .80                     | <b>.81</b>     |

|                       |               |   |      |       |
|-----------------------|---------------|---|------|-------|
| Motivación extrínseca |               |   |      |       |
| regulación externa    | 1, 8, 15, 22  | 4 | .774 | .753  |
| Amotivación           | 5, 12, 19, 26 | 4 | .564 | .522  |
| FUENTE: EMA-Enf-28    |               |   |      | n= 61 |

Descripción: **MIEst** = Motivación intrínseca experiencias estimulantes, **MILog** = Motivación intrínseca logros, **MIcon** = Motivación intrínseca conocimiento, **MERId** = Motivación externa regulación identificada, **MERInt** = Motivación externa regulación introyectada, **MERExt** = Motivación extrínseca regulación externa, **AMOT** = Amotivación.

La tabla número uno muestra la consistencia interna del instrumento que se aplicó en el actual estudio; la Escala de Motivación Académica en la primera medición presentó un Alfa de Cronbach general de .92 y en la segunda medición de .90; las cifras medias de las subescalas MIEst, MILog, MIcon, MERId, MERInt, MERExt y AMOT presentaron una consistencia interna entre .70 a .80 en la primera medición y .75 a .90 en la segunda medición.

Tabla 2. Confiabilidad de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario.

| <i>Instrumento</i>                                 | <i>Ítems</i>   | <i>No. De reactivos</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> |                |
|--|--|-------------------------|-------------------------|----------------|
|  |  |                         | <i>Test</i>             | <i>Re-test</i> |
| Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,<br>9, 10, 11, 12, 13,<br>14, 15, 16, 17, 18,<br>19, 20 | 20                      | <b>.826</b>             | <b>.880</b>    |
| Aportación a las actividades académicas            | 4, 11, 12, 13, 14,<br>15, 16, 17, 18, 20                                       | 10                      | .844                    | .879           |
| Dedicación al estudio                              | 1, 2, 3, 5, 19   | 5                       | .803                    | .797           |
| Falta de organización de los recursos didácticos   | 6, 7, 8, 9, 10   | 5                       | .426                    | .386           |
| FUENTE: RAU-20                                     |  |                         |                         | n=61           |

Descripción: **AA** = Aportación a las actividades académicas, **DE** = Dedicación al estudio, **FRD** = Falta de organización de los recursos didácticos.

En la tabla numero dos se muestra la consistencia interna de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario aplicada en el presente estudio, la cual presenta un coeficiente general de Alfa de Cronbach de .82 en la primera medición y .87 en la segunda medición; la consistencia interna de las subescalas AA, DE, FRD en la primera medición osciló entre .42 y .84 mientras que en la segunda medición osciló entre .38 y .87.

### *Estadística descriptiva*

Para dar respuesta al objetivo número uno que señala describir las características sociodemográficas de la muestra, se utilizaron las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Variables sociodemográficas (variables categóricas).

| <i>Variables</i>       | <i>f</i>  | <i>%</i> |
|------------------------|-----------|----------|
| Sexo:                  |           |          |
| Femenino               | <b>50</b> | 82       |
| Masculino              | 11        | 18       |
| Estado Civil:          |           |          |
| Soltero                | 55        | 90.2     |
| Casado                 | 4         | 6.6      |
| Unión libre            | 2         | 3.3      |
| Nivel de estudios:     |           |          |
| Preparatoria           | 50        | 82       |
| Licenciatura           | 11        | 18       |
| Ocupación:             |           |          |
| Estudio                | <b>39</b> | 63.9     |
| Estudio y trabajo      | 22        | 36.1     |
| Lugar de origen:       |           |          |
| Local                  | 33        | 54.1     |
| Foráneo                | 28        | 45.9     |
| Realizas cursos extras |           |          |
| Si                     | 17        | 27.9     |
| No                     | 44        | 72.1     |

Fuente: CDP-9 n=61

En la tabla número tres se muestran las variables cualitativas sociodemográficas de los participantes, donde se observa que del total de estudiantes, el género femenino fue el que predominó representando un (82%) en contraste con el género masculino que represento solo el (18%); en relación al estado civil, (90.2%) están solteros, (6.6%) refirió estar casado y el (3.3%) se encuentran en unión libre; el (82%) cuenta con sus estudios de preparatoria concluidos y con el 18% una licenciatura previa a enfermería;



cuando se les cuestionó su ocupación, el (63.9%) refirió solamente estar estudiando, mientras que el (36.1%) estudia y trabaja a la vez; en el lugar de origen de los participantes predomina el ser de Culiacán con un (54.1%), y con un (45.9%) mencionó ser foráneo; finalmente cuando se preguntó si realizaban cursos extras solo el (27.9%) mencionó que sí y el (72.1%) refirió que no realiza cursos extras.

Tabla 4. Variables sociodemográficas (variables cuantitativas).

| <i>Variable</i>  | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>D. T.</i> | $S^2$ | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|------------------|-----------|------------|--------------|-------|--------------|---------------------|---------------------|
| Años cumplidos   | 20.7      | <b>18</b>  | 5.4          | 29.1  | 30           | 18                  | 47                  |
| Promedio         | 8.8       | 8.9        | .7           | .6    | 2.8          | 7.2                 | 10                  |
| Horas de estudio | 2.9       | 3.0        | 1.1          | 1.2   | 3            | 1                   | 4                   |

Fuente: CDP-9

n=61

La tabla número cuatro muestra que ( $\bar{X} = 20.7$  años) es la edad promedio de los participantes; la media del promedio de los estudiantes oscila en ( $\bar{X} = 8.8$ ) y en cuanto al promedio de horas de estudio que dedican al día es ( $\bar{X} = 2.9$  horas).

Para dar respuesta al objetivo número dos que señala identificar las motivaciones académicas intrínsecas y extrínsecas del grupo experimental y del grupo control, antes y después de la intervención, se utilizaron las tablas 5, 6, 7 y 8.

Tabla 5. Motivación académica (EMA-Enf) primera medición grupo experimental.

| <i>Variables</i>                                 | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | $S^2$ | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|-----------|------------|-----------|-------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de Motivación académica EMA-Enf | 130.1     | 133.0      | 23.5      | 555.3 | 109.0        | 69.0                | 178.0               |
| Índice experiencias estimulantes                 | 17.6      | 18.0       | 5.4       | 29.2  | 21.0         | 7.0                 | 28.0                |
| Índice Logros                                    | 20.9      | 21.0       | 4.2       | 18.3  | 20.0         | 8.0                 | 28.0                |
| Índice Conocimiento                              | 23.2      | 23.0       | 3.8       | 15.0  | 15.0         | 13.0                | 28.0                |
| Índice Regulación identificada                   | 22.9      | 24.0       | 4.1       | 17.1  | 16.0         | 12.0                | 28.0                |
| Índice Regulación introyectada                   | 20.8      | 21.0       | 5.4       | 29.8  | 23.0         | 5.0                 | 28.0                |
| Índice Regulación externa                        | 18.8      | 20.0       | 5.4       | 29.5  | 24.0         | 4.0                 | 28.0                |
| Índice Amotivación                               | 5.6       | 5.0        | 2.4       | 6.1   | 10.0         | 4.0                 | 14.0                |

Fuente: EMA-Enf – 28

n=61

En la tabla número cinco se muestran los resultados de la primera medición del grupo experimental, en la cual la media del índice general de la escala fue de ( $\bar{X} = 130.11$ ); en relación a los factores intrínsecos el promedio de los índices experiencias estimulantes, logros y conocimiento, las medias varían entre ( $\bar{X} = 17.6$  a  $\bar{X} = 23.2$ ); en cuanto a los factores extrínsecos regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa, las medias varían entre ( $\bar{X} = 18.8$  a  $\bar{X} = 22.9$ ); finalmente el ultimo índice denominado amotivación, la media fue de ( $\bar{X} = 5.6$ ).

Tabla 6. Motivación académica (EMA-Enf) segunda medición grupo experimental.

| <i>Variables</i>   | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | $S^2$ | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|-----------|------------|-----------|-------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de Motivación académica EMA-Enf (Después) | 139.0     | 139.0      | 18.8      | 353.9 | 75.0         | 97.0                | 172.0               |
| Índice experiencias estimulantes                           | 19.2      | 19.0       | 4.6       | 21.2  | 19.0         | 9.0                 | 28.0                |
| Índice Logros  | 22.5      | 22.0       | 3.7       | 14.1  | 14.0         | 14.0                | 28.0                |
| Índice Conocimiento  | 24.4      | 25.0       | 2.9       | 8.5   | 10.0         | 18.0                | 28.0                |
| Índice Regulación identificada                             | 24.0      | 24.0       | 3.1       | 9.8   | 11.0         | 17.0                | 28.0                |
| Índice Regulación introyectada                             | 22.9      | 25.0       | 4.7       | 22.2  | 20.0         | 8.0                 | 28.0                |
| Índice Regulación externa                                  | 20.1      | 21.0       | 5.0       | 25.8  | 22.0         | 6.0                 | 28.0                |
| Índice Amotivación   | 5.6       | 4.0        | 2.4       | 6.0   | 10.0         | 4.0                 | 14.0                |

Fuente: EMA-Enf – 28

n=61

En la tabla número seis se muestran los resultados de la segunda medición del grupo experimental, en la cual la media del índice general de la escala fue de ( $\bar{X} = 139.0$ ); en relación a los factores intrínsecos el promedio de los índices experiencias estimulantes, logros y conocimiento, las medias varían entre ( $\bar{X} = 19.2$  a  $\bar{X} = 24.4$ ); en cuanto a los factores extrínsecos regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa, las medias varían entre ( $\bar{X} = 20.1$  a  $\bar{X} = 24.0$ ); y finalmente el ultimo índice nombrado amotivación, la media fue de ( $\bar{X} = 5.6$ ).

Tabla 7. Motivación académica (EMA-Enf) primera medición grupo control.

| <i>Variables</i>   | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | $S^2$ | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|-----------|------------|-----------|-------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de Motivación académica EMA-Enf (Antes) | 143.6     | 150.0      | 21.6      | 466.7 | 111.0        | 80.0                | 191.0               |
| Índice experiencias estimulantes                         | 20.0      | 20.0       | 4.4       | 19.9  | 18.0         | 10.0                | 28.0                |
| Índice Logros  | 22.1      | 22.0       | 3.3       | 11.0  | 15.0         | 13.0                | 28.0                |
| Índice Conocimiento                                      | 24.1      | 25.0       | 3.5       | 12.6  | 15.0         | 13.0                | 28.0                |
| Índice Regulación identificada                           | 23.1      | 24.0       | 3.7       | 14.2  | 14.0         | 14.0                | 28.0                |
| Índice Regulación introyectada                           | 23.1      | 24.0       | 4.1       | 17.1  | 17.0         | 11.0                | 28.0                |
| Índice Regulación externa                                | 21.7      | 22.0       | 4.6       | 21.3  | 23.0         | 5.0                 | 28.0                |
| Índice Amotivación                                       | 9.1       | 6.0        | 6.5       | 43.2  | 24.0         | 4.0                 | 28.0                |

Fuente: EMA-Enf – 28

n=61

La tabla número siete muestra la motivación académica de los estudiantes del grupo control en su primera medición, en donde se observa que las medias más altas de la motivación intrínseca fueron ( $\bar{X}$ = 24.1, Mdn= 25.0), seguido de la motivación extrínseca ( $\bar{X}$ =23.1, Mdn= 24.0), finalmente la amotivación tuvo una media de ( $\bar{X}$ =9.1, Mdn= 6.0).

Tabla 8. Motivación académica (EMA-Enf) segunda medición grupo control.

| <i>Variables</i>   | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | <i>S<sup>2</sup></i> | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|-----------|------------|-----------|----------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de Motivación académica EMA-Enf (Después) | 143.8     | 152.0      | 21.7      | 471.8                | 112.0        | 80.0                | 192.0               |
| Índice experiencias estimulantes                           | 19.9      | 19.0       | 4.6       | 21.3                 | 18.0         | 10.0                | 28.0                |
| Índice Logros  | 22.1      | 22.0       | 3.3       | 11.0                 | 15.0         | 13.0                | 28.0                |
| Índice Conocimiento  | 24.1      | 26.0       | 3.5       | 12.7                 | 15.0         | 13.0                | 28.0                |
| Índice Regulación identificada                             | 23.1      | 24.0       | 3.7       | 14.2                 | 14.0         | 14.0                | 28.0                |
| Índice Regulación introyectada                             | 23.4      | 25.0       | 4.2       | 18.2                 | 17.0         | 11.0                | 28.0                |
| Índice Regulación externa                                  | 21.7      | 22.0       | 4.6       | 21.3                 | 23.0         | 5.0                 | 28.0                |
| Índice Amotivación   | 9.2       | 6.0        | 6.4       | 41.2                 | 24.0         | 4.0                 | 28.0                |

Fuente: EMA-Enf – 28

n=61

En la tabla número ocho se muestran los resultados de la motivación académica de los estudiantes del grupo control en su segunda medición, en donde se observa que las medias más altas del índice motivación intrínseca fueron ( $\bar{X}$ =24.1, Mdn= 26.0), seguido del índice motivación extrínseca ( $\bar{X}$ =23.4, Mdn= 25.0), finalmente la amotivación tuvo una media de ( $\bar{X}$ =9.2, Mdn= 6.0).

Para dar respuesta al objetivo número tres que señala, identificar el rendimiento académico del grupo experimental y el grupo control antes y después de la intervención, se utilizaron las tablas 9, 10, 11 y 12.

Tabla 9. Rendimiento académico universitario (RAU) primera medición grupo experimental.

| <i>Variables</i>   | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | $S^2$  | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|-----------|------------|-----------|--------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de rendimiento Académico Universitario (RAU). | 59.67     | 61.00      | 14.30     | 204.65 | 64.00        | 25.00               | 89.00               |
| Aportación a las actividades académicas                        | 19.95     | 21.00      | 5.72      | 32.74  | 21.00        | 9.00                | 30.00               |
| Dedicación al estudio  | 5.88      | 6.00       | 3.26      | 10.67  | 19.00        | .00                 | 19.00               |
| Falta de organización de los recursos didácticos               | 33.83     | 33.00      | 10.20     | 104.13 | 45.00        | 11.00               | 56.00               |

Fuente: RAU – 20

n=61

Los resultados de la tabla número nueve hacen referencia a la primera medición de la escala rendimiento académico del grupo experimental, en donde la media general de la escala fue de ( $\bar{X} = 59.6$ ); en relación a la primera dimensión “aportación a las actividades académicas”, la media fue de ( $\bar{X} = 19.9$ ), seguido de la segunda dimensión “dedicación al estudio”, la media fue de ( $\bar{X} = 5.8$ ); como tercera y última dimensión de la escala “falta de organización de los recursos didácticos”, la media fue de ( $\bar{X} = 33.8$ ).

Tabla 10. Rendimiento académico universitario (RAU) segunda medición grupo experimental.

| <i>Variables</i>   | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | <i>S<sup>2</sup></i> | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|----------|-----------|------------|-----------|----------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de rendimiento Académico Universitario (RAU). | 61       | 62.91     | 63.00      | 16.66     | 277.57               | 71.00        | 27.00               | 98.00               |
| Aportación a las actividades académicas                        | 61       | 20.04     | 20.00      | 5.67      | 32.21                | 22.00        | 8.00                | 30.00               |
| Dedicación al estudio  | 61       | 5.50      | 5.00       | 3.30      | 10.95                | 17.00        | .00                 | 17.00               |
| Falta de organización de los recursos didácticos               | 61       | 37.36     | 36.00      | 11.15     | 124.36               | 43.00        | 17.00               | 60.00               |

Fuente: RAU – 20

n=61

La tabla número diez hace referencia a los resultados de la segunda medición de la escala rendimiento académico del grupo experimental, en la cual la media general de la escala fue de ( $\bar{X} = 62.9$ ); en relación a la primera dimensión “aportación a las actividades académicas”, la media fue de ( $\bar{X} = 20.0$ ), seguido de la segunda dimensión “dedicación al estudio”, la media fue de ( $\bar{X} = 5.5$ ); como tercera y última dimensión de la escala “falta de organización de los recursos didácticos”, la media fue de ( $\bar{X} = 37.3$ ).

Tabla 11.

*Título:* Rendimiento académico universitario (RAU) primera medición grupo control.

| <i>Variables</i>   | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | <i>S<sup>2</sup></i> | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|----------|-----------|------------|-----------|----------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de rendimiento Académico Universitario (RAU). | 61       | 65.27     | 61.00      | 15.82     | 250.33               | 69.00        | 30.00               | 99.00               |
| Aportación a las actividades académicas                        | 61       | 20.29     | 21.00      | 4.93      | 24.31                | 23.00        | 7.00                | 30.00               |
| Dedicación al estudio  | 61       | 10.08     | 10.00      | 5.27      | 27.77                | 21.00        | 1.00                | 22.00               |
| Falta de organización de los recursos didácticos               | 61       | 34.90     | 33.00      | 11.00     | 121.12               | 49.00        | 11.00               | 60.00               |

Fuente: RAU – 20

n=61

Los resultados de la tabla número once hacen referencia a la primera medición de la escala rendimiento académico del grupo control, en donde la media general de la escala fue de ( $\bar{X}=65.2$ ); en relación a la primera dimensión “aportación a las actividades académicas”, la media fue de ( $\bar{X} = 20.2$ ), seguido de la segunda dimensión “dedicación al estudio”, la media fue de ( $\bar{X} = 10.0$ ); como tercera y última dimensión de la escala “falta de organización de los recursos didácticos”, la media fue de ( $\bar{X}=34.9$ ).



Tabla 12. Rendimiento académico universitario (RAU) segunda medición grupo control.

| <i>Variables</i>   | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>DT</i> | <i>S<sup>2</sup></i> | <i>Rango</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> |
|--|----------|-----------|------------|-----------|----------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Índice de Escala de rendimiento Académico Universitario (RAU). | 61       | 64.42     | 61.00      | 15.62     | 244.11               | 65.00        | 30.00               | 95.00               |
| Aportación a las actividades académicas                        | 61       | 20.29     | 21.00      | 4.93      | 24.31                | 23.00        | 7.00                | 30.00               |
| Dedicación al estudio  | 61       | 10.08     | 10.00      | 5.27      | 27.77                | 21.00        | 1.00                | 22.00               |
| Falta de organización de los recursos didácticos               | 61       | 34.04     | 33.00      | 10.70     | 114.54               | 46.00        | 13.00               | 59.00               |

Fuente: RAU – 20

n=61

En la tabla número 12 se muestran los resultados de la segunda medición de la escala rendimiento académico del grupo control, en la cual la media general de la escala fue de ( $\bar{X} = 64.4$ ); en relación a la primera dimensión “aportación a las actividades académicas”, la media fue de ( $\bar{X} = 20.2$ ), seguido de la segunda dimensión “dedicación al estudio”, la media fue de ( $\bar{X} = 10.0$ ); como tercera y última dimensión de la escala “falta de organización de los recursos didácticos”, la media fue de ( $\bar{X} = 34.0$ ).

Tabla 13. Distribución de las variables continuas del grupo experimental.

| Escala de motivación académica                | $\bar{X}$     | <i>Mdn</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> | S     | KS   | <i>Valor p</i> |
|---|---------------|------------|---------------------|---------------------|-------|------|----------------|
| EMA-Enf Antes                                 | <b>130.11</b> | 133        | 69                  | 178                 | 23.56 | .12  | <b>.023</b>    |
| EMA-Enf Después                               | <b>139.00</b> | 139        | 97                  | 172                 | 18.81 | .07  |                |
| MIEst - Antes                                 | 17.60         | 18         | 7                   | 28                  | 5.41  | .09  | <b>.014</b>    |
| MIEst - Después                               | 19.26         | 19         | 9                   | 28                  | 4.60  | .09  |                |
| MILog - Antes                                 | 20.96         | 21         | 8                   | 28                  | 4.28  | .09  | .021           |
| MILog - Después                               | 22.54         | 22         | 14                  | 28                  | 3.75  | .11  |                |
| MIcon - Antes                                 | <b>23.26</b>  | 23         | 13                  | 28                  | 3.88  | .12  | .056           |
| MIcon - Después                               | <b>24.42</b>  | 25         | 18                  | 28                  | 2.92  | .13  |                |
| MERId - Antes                                 | <b>22.95</b>  | 24         | 12                  | 28                  | 4.14  | .13  | .125           |
| MERId - Después                               | <b>24.09</b>  | 24         | 17                  | 28                  | 3.13  | .12  |                |
| MERInt - Antes                                | 20.81         | 21         | 5                   | 28                  | 5.46  | .10  | <b>.030</b>    |
| MERInt - Después                              | 22.90         | 25         | 8                   | 28                  | 4.72  | .19  |                |
| MERExt - Antes                                | 18.81         | 20         | 4                   | 28                  | 5.43  | .12  | .116           |
| MERExt - Después                              | 20.13         | 21         | 6                   | 28                  | 5.08  | .07  |                |
| AMOT - Antes                                  | <b>5.68</b>   | 5          | 4                   | 14                  | 2.47  | .24  | <b>.946</b>    |
| AMOT - Después                                | <b>5.63</b>   | 4          | 4                   | 14                  | 2.44  | .29  |                |
| Escala de rendimiento académico universitario | $\bar{X}$     | <i>Mdn</i> | <i>Valor Mínimo</i> | <i>Valor Máximo</i> | S     | KS   | <i>Valor p</i> |
| RAU - Antes                                   | 59.67         | 61         | 25                  | 89                  | 14.30 | .076 | <b>.235</b>    |
| RAU - Después                                 | 62.91         | 63         | 27                  | 98                  | 16.66 | .052 |                |
| AA - Antes                                    | 19.95         | 21         | 9                   | 30                  | 5.72  | .113 | .922           |
| AA - Después                                  | 20.04         | 20         | 8                   | 30                  | 5.67  | .074 |                |
| DE - Antes                                    | 5.88          | 6          | .00                 | 19                  | 3.26  | .095 | .517           |
| DE - Después                                  | 5.5           | 5          | .00                 | 17                  | 3.30  | .135 |                |
| FRD - Antes                                   | <b>33.83</b>  | 33         | 11                  | 56                  | 10.20 | .063 | <b>.067</b>    |
| FRD - Después                                 | <b>37.36</b>  | 36         | 17                  | 60                  | 11.15 | .076 |                |

Fuente: RAU – 20. EMA-Enf – 28

n=61

En la tabla número 13 se muestra la distribución de las variables del grupo experimental; posterior de correr la prueba de Kolmogorov, se observó que el índice general de la escala de motivación académica y las dimensiones que componen la motivación intrínseca no presentaron distribución normal por lo que se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon. En lo que concierne a toda la escala del índice general, se observa que, las diferencias entre las dos mediciones presentaron distribución normal, por lo tanto se utilizó la prueba paramétrica t de student para muestras relacionadas.

Tabla 14. Distribución de las variables continuas del grupo control.

| Escala de motivación académica                | $\bar{X}$ | Mdn | Valor Mínimo | Valor Máximo | S     | KS   | Valor p |
|---|-----------|-----|--------------|--------------|-------|------|---------|
| EMA-Enf Antes                                 | 143.62    | 150 | 80           | 191          | 21.60 | .124 | .324    |
| EMA-Enf Después                               | 143.85    | 152 | 80           | 192          | 21.72 | .154 |         |
| MIEst - Antes                                 | 20.04     | 20  | 10           | 28           | 4.46  | .090 | .305    |
| MIEst - Después                               | 19.91     | 19  | 10           | 28           | 4.61  | .103 |         |
| MILog - Antes                                 | 22.13     | 22  | 13           | 28           | 3.31  | .085 | 1.00    |
| MILog - Después                               | 22.13     | 22  | 13           | 28           | 3.31  | .085 |         |
| MIcon - Antes                                 | 24.14     | 25  | 13           | 28           | 3.55  | .201 | .317    |
| MIcon - Después                               | 14.16     | 26  | 13           | 28           | 3.56  | .205 |         |
| MERId - Antes                                 | 23.19     | 24  | 14           | 28           | 3.77  | .143 | 1.00    |
| MERId - Después                               | 23.19     | 24  | 14           | 28           | 3.77  | .143 |         |
| MERInt - Antes                                | 23.16     | 24  | 11           | 28           | 4.13  | .121 | .056    |
| MERInt - Después                              | 23.44     | 25  | 11           | 28           | 4.26  | .151 |         |
| MERExt - Antes                                | 21.75     | 22  | 5            | 28           | 4.62  | .145 | 1.00    |
| MERExt - Después                              | 21.75     | 22  | 5            | 28           | 4.62  | .145 |         |
| AMOT - Antes                                  | 9.1       | 6   | 4            | 28           | 6.57  | .243 | .509    |
| AMOT - Después                                | 9.2       | 6   | 4            | 28           | 6.42  | .243 |         |
| Escala de rendimiento académico universitario | $\bar{X}$ | Mdn | Valor Mínimo | Valor Máximo | S     | KS   | Valor p |
| RAU - Antes                                   | 65.27     | 61  | 30           | 99           | 15.82 | .115 | .001    |
| RAU - Después                                 | 64.42     | 61  | 30           | 95           | 15.62 | .111 |         |
| AA - Antes                                    | 20.29     | 21  | 7            | 30           | 4.93  | .114 | 1.00    |
| AA - Después                                  | 20.29     | 21  | 7            | 30           | 4.93  | .114 |         |
| DE - Antes                                    | 10.08     | 10  | 1            | 22           | 5.27  | .103 | 1.00    |
| DE - Después                                  | 10.08     | 10  | 1            | 22           | 5.27  | .103 |         |
| FRD - Antes                                   | 34.90     | 33  | 11           | 60           | 11    | .077 | .001    |
| FRD - Después                                 | 34.04     | 33  | 13           | 59           | 10.70 | .064 |         |

Fuente: RAU – 20. EMA-Enf – 28

n=61

La tabla número 14 muestra la distribución de las variables del grupo control; se observa que tanto el índice general de la escala así como sus dimensiones muestran distribución normal tras correr la prueba de Kolmogorov a las diferencias entre las dos mediciones, es por ello que se utilizó la prueba paramétrica t de student para muestras relacionadas. En relación al rendimiento académico, se observa que el índice general y la última dimensión de la escala no presentan distribución normal por lo que se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon.

## Estadística inferencial

Para dar respuesta al objetivo número cuatro que señala, contrastar los promedios aritméticos de las variables motivación y rendimiento académico, bajo un modelo test, re-test, a través de la estadística inferencial, se utilizaron las tablas 15, 16, 17 y 18.

Tabla 15. Prueba de Wilcoxon para motivación académica antes y después de la intervención en el grupo experimental.

| Motivación académica | $\bar{X}$ | Mdn | E.E. | IC 95% |        | Dif. $\bar{X}$ | Wilcoxon | Valor p |
|----------------------|-----------|-----|------|--------|--------|----------------|----------|---------|
|                      |           |     |      | L. I.  | L. S.  |                |          |         |
| EMA-Enf Antes        | 130.11    | 133 | 3.01 | 124.20 | 136.03 | 8.88           | -2.274   | .023    |
| EMA-Enf Después      | 139.00    | 139 | 2.40 | 134.28 | 143.72 |                |          |         |
| MIEst - Antes        | 17.60     | 18  | .69  | 16.24  | 18.96  | 1.65           | -2.448   | .014    |
| MIEst - Después      | 19.26     | 19  | .58  | 18.10  | 20.41  |                |          |         |
| MILog - Antes        | 20.96     | 21  | .54  | 19.89  | 22.04  | 1.57           | -2.315   | .021    |
| MILog - Después      | 22.54     | 22  | .48  | 21.59  | 23.48  |                |          |         |
| MIcon - Antes        | 23.26     | 23  | .49  | 22.28  | 24.23  | 1.16           | -1.907   | .056    |
| MIcon - Después      | 24.42     | 25  | .37  | 23.69  | 25.15  |                |          |         |
| MERId - Antes        | 22.95     | 24  | .53  | 21.91  | 23.99  | 1.14           | -1.535   | .125    |
| MERId - Después      | 24.09     | 24  | .40  | 23.31  | 24.88  |                |          |         |
| MERInt - Antes       | 20.81     | 21  | .69  | 19.44  | 22.19  | 2.08           | -2.168   | .030    |
| MERInt - Después     | 22.90     | 25  | .60  | 21.71  | 24.08  |                |          |         |
| MERExt - Antes       | 18.81     | 20  | .69  | 17.45  | 20.18  | 1.31           | -1.571   | .116    |
| MERExt - Después     | 20.13     | 21  | .65  | 18.85  | 21.40  |                |          |         |
| AMOT - Antes         | 5.68      | 5   | .31  | 5.06   | 6.30   | -.04           | -.068    | .946    |
| AMOT - Después       | 5.63      | 4   | .31  | 5.02   | 6.25   |                |          |         |

Fuente: EMA-Enf – 28

n=61

La tabla número 15 muestra la asociación de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, antes y después en el grupo experimental; observando que cuando se comparó la motivación académica general antes y después, se comprobó que existen diferencias significativas ( $p= .023$ ), la motivación académica general, posterior a la intervención presentó medianas y medias ( $Mdn= 139$ ;  $\bar{X}= 139$ ) más altas en comparación con la motivación al inicio de la intervención ( $Mdn= 133$ ;  $\bar{X}= 130.11$ ). En relación a la dimensión de las motivaciones intrínsecas, se pudo observar que las

medias y medias presentaron mejoras después de la intervención MiEst (Mdn= 19;  $\bar{X} = 19.26$ ), MiLog (Mdn= 22;  $\bar{X} = 22.54$ ), MiCon (Mdn= 25;  $\bar{X} = 24.42$ ). Algo similar ocurrió, en las motivaciones extrínsecas, MERId (Mdn= 24;  $\bar{X} = 24.09$ ), MERInt (Mdn= 25;  $\bar{X} = 22.90$ ), MERExt (Mdn= 21;  $\bar{X} = 20.13$ ), alcanzaron medianas y medias más altas al final de la intervención; sin embargo, lo anterior no fue estadísticamente significativo ( $p > .05$ ). Finalmente en lo que respecta a la amotivación, esta dimensión no presentó diferencias estadísticamente significativas después de la intervención ( $p > .05$ ).

Tabla 16. Prueba de t student para muestras relacionadas para el rendimiento académico en el grupo experimental antes y después de la intervención.

| Rendimiento académico | $\bar{X}$ | Mdn | E.E. | IC 95% de la diferencia |       | Dif. $\bar{X}$ | t    | Valor p |
|-----------------------|-----------|-----|------|-------------------------|-------|----------------|------|---------|
|                       |           |     |      | L. I.                   | L. S. |                |      |         |
| RAU - Antes           | 59.67     | 61  | 1.83 | -2.16                   | 8.65  | 3.24           | 1.20 | .23     |
| RAU - Después         | 62.91     | 63  | 2.13 |                         |       |                |      |         |
| AA - Antes            | 19.95     | 21  | .73  | -1.90                   | 2.10  | .09            | .09  | .92     |
| AA - Después          | 20.04     | 20  | .72  |                         |       |                |      |         |
| DE - Antes            | 5.88      | 6   | .41  | -1.53                   | .77   | -.37           | -.65 | .51     |
| DE - Después          | 5.5       | 5   | .42  |                         |       |                |      |         |
| FRD - Antes           | 33.83     | 33  | 1.30 | -.25                    | 7.30  | 3.52           | 1.86 | .06     |
| FRD - Después         | 37.36     | 36  | 1.42 |                         |       |                |      |         |

Fuente: RAU – 20

n=61

La tabla número 16 muestra la asociación del rendimiento académico general y por dimensiones antes y después de la intervención, en la cual se observó que no existen diferencias significativas del rendimiento académico en la escala general, ni en sus tres dimensiones al final de la intervención ( $p > .05$ ).

Tabla 17. Prueba de Wilcoxon para motivación académica antes y después de la intervención en el grupo control.

| Motivación académica | $\bar{X}$ | Mdn | E.E. | IC 95% |        | Dif. $\bar{X}$ | Wilcoxon | Valor p |
|----------------------|-----------|-----|------|--------|--------|----------------|----------|---------|
|                      |           |     |      | L. I.  | L. S.  |                |          |         |
| EMA-Enf Antes        | 143.62    | 150 | 2.76 | 138.20 | 149.04 | .229           | -.987    | .324    |
| EMA-Enf Después      | 143.85    | 152 | 2.78 | 138.40 | 149.30 |                |          |         |
| MIEst - Antes        | 20.04     | 20  | .57  | 18.92  | 21.16  | -.131          | -1.026   | .305    |
| MIEst - Después      | 19.91     | 19  | .59  | 18.75  | 21.07  |                |          |         |
| MILog - Antes        | 22.13     | 22  | .42  | 21.29  | 22.96  | 0.000          | .000     | 1.00    |
| MILog - Después      | 22.13     | 22  | .42  | 21.29  | 22.96  |                |          |         |
| MIcon - Antes        | 24.14     | 25  | .45  | 23.25  | 25.04  | .016           | -1.000   | .317    |
| MIcon - Después      | 14.16     | 26  | .45  | 23.26  | 25.05  |                |          |         |
| MERId - Antes        | 23.19     | 24  | .48  | 22.24  | 24.14  | 0.000          | .000     | 1.00    |
| MERId - Después      | 23.19     | 24  | .48  | 22.24  | 24.14  |                |          |         |
| MERInt - Antes       | 23.16     | 24  | .52  | 22.12  | 24.20  | .278           | -1.908   | .056    |
| MERInt - Después     | 23.44     | 25  | .52  | 22.37  | 24.51  |                |          |         |
| MERExt - Antes       | 21.75     | 22  | .59  | 20.59  | 22.91  | .000           | .000     | 1.00    |
| MERExt - Después     | 21.75     | 22  | .59  | 20.59  | 22.91  |                |          |         |
| AMOT - Antes         | 9.1       | 6   | .84  | 7.5    | 10.8   | .065           | -.660    | .509    |
| AMOT - Después       | 9.2       | 6   | .82  | 7.6    | 10.8   |                |          |         |

Fuente: EMA-Enf – 28

n=61

En la tabla número 17 se presenta la asociación del pre-test y post-test de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas del grupo control; la cuál evidencia que no existen diferencias significativas entre la motivación académica general y sus dimensiones MIEst, MILog, MIcon, MERId, MERInt, MERExt y AMOT, al término de la intervención ( $p > .05$ ).



Tabla 18. Prueba de Wilcoxon para rendimiento académico antes y después de la intervención en el grupo control.

| <i>Rendimiento académico</i> | $\bar{X}$ | <i>Mdn</i> | <i>E.E.</i> | <i>IC 95%</i> |              | <i>Dif. <math>\bar{X}</math></i> | <i>Wilcoxon</i> | <i>Valor p</i> |
|------------------------------|-----------|------------|-------------|---------------|--------------|----------------------------------|-----------------|----------------|
|                              |           |            |             | <i>L. I.</i>  | <i>L. S.</i> |                                  |                 |                |
| RAU - Antes                  | 65.27     | 61         | 2.02        | 61.30         | 69.24        | -.85                             | -3.31           | .00            |
| RAU - Después                | 64.42     | 61         | 2.00        | 60.50         | 68.34        |                                  |                 |                |
| AA - Antes                   | 20.29     | 21         | .63         | 19.05         | 21.53        | 0.00                             | .00             | 1.00           |
| AA - Después                 | 20.29     | 21         | .63         | 19.05         | 21.53        |                                  |                 |                |
| DE - Antes                   | 10.08     | 10         | .67         | 8.7           | 11.40        | 0.00                             | .00             | 1.00           |
| DE - Después                 | 10.08     | 10         | .67         | 8.7           | 11.40        |                                  |                 |                |
| FRD - Antes                  | 34.90     | 33         | 1.40        | 32.13         | 37.66        | -.85                             | -3.31           | .00            |
| FRD - Después                | 34.04     | 33         | 1.37        | 31.36         | 36.73        |                                  |                 |                |

Fuente: RAU – 20

n=61

En la tabla número 18 que evidencia la asociación del rendimiento académico general y por dimensiones del grupo control antes y después de la intervención, se demostró que no existen diferencias significativas en la escala general ni en sus tres dimensiones en el rendimiento académico al final de la intervención, teniendo como resultado un valor p de ( $p > .05$ ).

Para dar respuesta al objetivo número cinco que señala, estimar el efecto de la intervención educativa en el grupo experimental de las variables motivación y rendimiento académico, se utilizó la tabla número 19.

Tabla 19. Efecto de la intervención educativa en el grupo experimental de las variables motivación y rendimiento académico.

| <i>Variables</i>      | $\bar{X}$ | <i>D.T.</i> | <i>T</i> | <i>Valor p</i> | <i>Cohen</i> |
|-----------------------|-----------|-------------|----------|----------------|--------------|
| Motivación            | 8.88      | 26.94       | 2.5      | .01            | 0.33         |
| Rendimiento académico | 3.24      | 21.13       | 1.20     | .23            | 0.15         |

n=61

En la tabla número 19 se muestra la efectividad de la intervención de las variables motivación y rendimiento académico en el grupo experimental, la cual se calculó mediante una fórmula creada por Cohen (1988); en relación a la variable motivación, la efectividad de la intervención fue de 0.3 por lo que es considerada un nivel pequeño acuerdo al autor, en cuanto a la variable rendimiento académico la efectividad fue de 0.1 denominado como un nivel intrascendente, retomando el mismo punto de corte del autor (Cohen, 1988).

## V. Discusión y Conclusiones

### 5.1 Discusión de los resultados

El presente estudio permitió conocer la motivación y el rendimiento académico universitario, antes y después de una intervención educativa en 120 estudiantes de primer semestre de la carrera de licenciatura en enfermería, de la facultad de enfermería Culiacán, de la universidad autónoma de Sinaloa, los cuales estuvieron conformados por dos grupos, denominados: grupo control con 60 participantes y grupo experimental con otros 60 participantes.

Inicialmente el objetivo número uno que señala describir las características sociodemográficas de la muestra, en el actual trabajo de investigación se encontró que la muestra del grupo experimental estuvo conformada principalmente de 82% de estudiantes del sexo femenino; en relación al estado civil el 90.2% refirió estar soltero, el 6.6% casados y solo el 3.3% en unión libre; en cuanto al nivel de estudios solo el 18% señaló tener una licenciatura previa, por lo que el 82% restante cuenta únicamente con preparatoria; en cuanto a la ocupación el 63.9% solo se dedica al estudio; el 54.1% son estudiantes locales, es decir de Culiacán, mientras que el 45.9% son foráneos; finalmente, el 72.1% no realiza cursos extra escolares; lo anterior contrasta con los resultados de Ligeti, et al. (2020) quienes en su estudio encontraron que más del 60% de los estudiantes refirió que participa en actividades extra escolares. Por otra parte, la muestra del grupo control principalmente estuvo conformada de 72.1% del sexo femenino; en relación al estado civil el 72.1% refirió estar soltero, el 13.1% vive en unión libre, el 8.2% está casado, el 3.3% divorciado y con el mismo porcentaje de 1.6% obtuvieron las categorías separado y viudo; en cuanto al nivel de estudio el 82% respondió que solo cuenta con preparatoria concluida mientras que el 18% ya tiene una licenciatura previa; en la categoría ocupación el 59% solo se dedica al estudio y el 41% refirió estudiar y trabajar; en cuanto al lugar de origen el 60.7% representó a los estudiantes que son locales (Culiacán) mientras que el 39.3% son estudiantes foráneos; por último, el 32.8% realiza cursos extra escolares en contraste con el 67.2% que manifestó no realizar ninguna actividad escolar después de su horario de escuela. Lo anteriormente descrito concuerda con el autor Hidalgo (2017) quien en su estudio

denominado la decisión de estudiar enfermería: motivación y expectativas de los alumnos de primer curso de la Universitat de Barcelona, encontró que el mayor porcentaje de la muestra fueron mujeres lo que representó un 81.4% en edades entre 17 y 24 años, que en su mayoría no trabajan (59.5%); de igual forma Galindo y Vela (2021) en su estudio el 70.4% fue población femenina y el 29.6% masculina.

En el caso del objetivo número dos, que señala identificar las motivaciones académicas intrínsecas y extrínsecas del grupo experimental y el grupo control, antes y después de la intervención, se encontró que principalmente en el grupo experimental antes de la intervención la media del índice general de la escala fue de  $\bar{X}=130.11$ , en cuanto a las dimensiones de la escala las medias y medianas se ubicaron en la motivación interna conocimiento  $\bar{X}=23.2$  y motivación interna al logro  $\bar{X}=20.9$ , seguido de la motivación externa regulación identificada  $\bar{X}=22.9$  y regulación introyectada  $\bar{X}=20.8$  y como ultima dimensión esta la amotivación con una media de  $\bar{X}=5.6$ ; dichos resultados concuerdan con los reportes de Galindo y Vela (2021) en un estudio realizado en estudiantes colombianos con el propósito de determinar qué tipo de motivación académica presenta el estudiantado universitario vinculado a universidades de villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan, donde encontraron que la media más alta en la motivación interna fue la denominada conocimiento  $\bar{X}=22.1$ , lo que indica que los estudiantes podrían experimentar algún tipo de satisfacción relacionada al aprendizaje profesional, en relación a la motivación externa la regulación identificada obtuvo un mayor puntaje de media  $\bar{X}=23.6$  puesto que, los estudiantes tienden a cumplir con sus responsabilidades académicas por factores más personales que de su entorno.

Así mismo concuerda en parte con Moreno (2021) en un estudio denominado la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía en Ecuador, donde observo que en el control motivacional interno los estudiantes expresaron interés para aprender nuevos conocimientos, así como cumplir con sus compromisos académicos; por otra parte en la motivación extrínseca encontró que la regulación identificada se caracteriza por la presión e influencia de las personas cercanas al estudiante, así mismo refiere que existe una motivación alta en relación a

la necesidad por aprender, sin embargo, la inclinación por alcanzar un grado o superar una prueba es medio.

En relación a la segunda medición del grupo experimental la media del índice general de la escala fue de  $\bar{X}=139.0$ , al igual que en la primera medición los índices que predominaron con medias más altas fueron: conocimiento en la dimensión intrínseca con una media de  $\bar{X}=24.4$ , regulación identificada en la dimensión extrínseca con una media de  $\bar{X}=24.0$  y finalmente la amotivación se mantuvo en la misma media  $\bar{X}=5.6$ , lo anterior puntualiza que ligeramente la motivación interna, es decir, la satisfacción por superación personal, fue el mayor determinante que influyo a los jóvenes por el gusto de la profesión de enfermería; lo anterior concuerda con el estudio de, Castellanos et al., (2023) en México, quien tuvo el propósito de determinar las motivaciones y expectativas en los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura de enfermería, encontraron que las ideas y creencias que tienen sobre la profesión, el placer de descubrir cosas nuevas y el gusto de ser competentes ante el sistema de salud en relación a la atención de la población, fue el factor que predominó en los estudiantes para la elección de la carrera de enfermería.

Así mismo coincide con lo reportado por Pérez, et al., (2022) en su estudio las razones que motivan a estudiar medicina o enfermería y grado de satisfacción por la profesión en España, quienes reportaron que los ítems que los estudiantes eligieron con mayor frecuencia como principal motivo para elegir su carrera fueron “estudié por vocación, nada ni nadie me influyo” seguido de “me atraen los aspectos humanos y trabajar con personas” por lo cual, lo anterior significa que el componente vocacional influyo mayoritariamente a los jóvenes a realizar dichos estudios, lo que representa un 85% para medicina y un 79% para el área de enfermería; los autores refieren que esos resultados a pesar de que España es un país con alto nivel socioeconómico, las razones vocacionales han sido las más frecuentes, lo que podría estar relacionado con la importancia de las relaciones sociales y familiares.

Ahora bien, siguiendo con la misma variable motivación académica, en la primera medición del grupo control, la media del índice general de la escala fue de  $\bar{X}=143.6$ , posterior en relación a las dimensiones de la escala las medias y medianas más altas

se ubicaron en la motivación interna conocimiento  $\bar{X}=24.1$  y motivación interna logros  $\bar{X}=22.1$ , como segunda dimensión se encuentra la motivación extrínseca y los índices más altos de media fueron los de la regulación identificada y regulación introyectada con una media de  $\bar{X}=23$ , finalmente en la dimensión amotivación con una media de  $\bar{X}=9.1$ ; los resultados de este grupo en su primera medición concuerdan con lo reportado por Hidalgo (2017) en su estudio de conocer las motivaciones y expectativas de los estudiantes de enfermería, quien encontró que el factor “me gusta ayudar a los demás” predominó con mayor frecuencia en valores más altos, mismos que catalogan a las mujeres con valores más elevados en los factores intrínsecos.

En cuanto a la segunda medición del grupo control, la media del índice general de la escala fue de  $\bar{X}=143.8$ ; los índices conocimiento  $\bar{X}=24.1$  y logros  $\bar{X}=22.1$  predominaron respecto a la dimensión intrínseca; por otra parte en la dimensión extrínseca, la regulación identificada  $\bar{X}=23.1$  y la regulación introyectada  $\bar{X}=23.4$  obtuvo medias más altas; por último en la dimensión amotivación la media obtuvo un puntaje de  $\bar{X}=9.2$ , lo anterior indica que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca tuvieron medias similares a la primera medición, en lo que respecta a la amotivación en la segunda medición, esta se observa un poco elevada en contraste con la anterior, lo que significa que los estudiantes tuvieron un estado carente de motivación en el cual no existe ni motivación intrínseca ni motivación extrínseca; lo cual es acorde con los reportes de Tirado, et al., (2023) en México, en su estudio motivos intrínsecos y extrínsecos como predictores de rendimiento académico en estudiantes de enfermería, quien obtuvo como primera medición de la amotivación una media de  $\bar{X}=11.7$  y en la segunda  $\bar{X}=11.6$  por lo que demostró que la amotivación no tuvo diferencias significativas; con relación a ello, los autores Deci & Ryan (1985) en su teoría de la autodeterminación, refieren que la amotivación o desmotivación se debe a que la persona le da poco valor a la acción de realizar una tarea, por lo que no existe control para una determinada conducta y a su vez existe falta de expectativas para realizar objetivos planteados.

En relación al objetivo número tres que pretende identificar el rendimiento académico del grupo experimental y el grupo control, antes y después de la intervención; en el grupo experimental en su primera medición se encontró que las medias y medianas del

índice general de la escala fueron de  $\bar{X}=59.6$  y  $Mdn=61.0$ , en cuanto a las dimensiones de la escala, la tercera dimensión denominada “falta de organización de los recursos didácticos” fue la que puntúo más alto con una media de  $\bar{X}=33.8$ , lo que significa que en esa dimensión los estudiantes manifestaron tener un alto nivel en la falta de organización de recursos didácticos, esto se debe a que los jóvenes duermen menos de cinco horas por estudiar un día antes del examen, mismo que ocasiona que olviden entregar a tiempo sus deberes como tareas y trabajos; por otra parte la segunda dimensión denominada “dedicación al estudio” fue la que obtuvo niveles más bajos de medias  $\bar{X}=5.88$  estos datos figuran que los estudiantes tienen bajo interés para dedicar tiempo diario a sus estudios y son poco organizados en sus actividades académicas; datos que difieren con Tejada (2023) quien en su estudio uso de las tic y rendimiento académico de capacitación policial, en Perú, reporto que la dimensión “dedicación al aprendizaje” tuvo el nivel más alto con un 84.8%, seguido de “aporte en las actividades académicas” con un 79% y como la dimensión con puntajes más bajos se encontró “escasa organización de los recursos académicos” con solo el 4.8%.

Es necesario subrayar, que los datos previamente mencionados fueron resultados de la aplicación de la escala RAU de rendimiento académico universitario (Preciado, et al., 2021) misma que fue elaborada a partir de una base socio-cognitiva (Zimmerman, 2003; Panadero & Tapia, 2014); dentro del modelo, se resalta la importancia del “tiempo” refiere que, si el alumno es consciente del conjunto de tareas que debe realizar, entonces tratará de “gestionar el tiempo” del que dispone para las actividades, y, de no hacerlo, la conciencia de “falta de tiempo” afectará en su autoeficacia y a su vez influirá negativamente en la autorregulación.

En lo relacionado a la segunda medición del rendimiento académico en el grupo experimental, se observó que la media del índice general se ubicó en  $\bar{X}=62.9$  y la mediana en  $Mdn=63.0$ , en lo que concierne a las dimensiones de la escala las medias más altas se ubicaron en “falta de organización de los recursos didácticos”  $\bar{X}=37.3$ , seguido de “aportación a las actividades académicas”  $\bar{X}=20.0$  y por último se ubicó la dimensión “dedicación al estudio”  $\bar{X}=5.5$ ; datos que difieren con estudios reportados en Perú y México, por Tejada (2023) y Preciado et al., (2021) quienes reportaron que las

dimensiones “dedicación al aprendizaje” y “aportación a las actividades académicas” tuvieron índices más altos con un 84.8% y una media de  $\bar{X}=31.1$ , por lo cual la dimensión “falta de organización de los recursos didácticos” fluctuó con la puntuación más baja.

En lo que corresponde al objetivo número cuatro que tiene como propósito contrastar los promedios aritméticos de las variables motivación y rendimiento académico, bajo un modelo test, re-test, a través de la estadística inferencial, se encontraron diferencias significativas en la motivación académica general del grupo experimental, las medias y medianas mejoraron  $\bar{X}=130.1$  a  $139.0$  y  $Mdn=133.0$  a  $139.0$ . Con referencia a la dimensión de las motivaciones intrínsecas los tres factores presentaron mejoras después de la intervención, MiEst  $\bar{X}=17.6$  a  $19.26$  y  $Mdn=18$  a  $19$ ; MiLog ( $\bar{X}=20.9$  a  $22.54$  y  $Mdn=21$  a  $22$ ); MiCon  $\bar{X}=23.2$  a  $24.4$  y  $Mdn=23$  a  $25$ , lo cual fue estadísticamente significativo ( $p<0.05$ ). Algo similar ocurrió con la dimensión extrínseca MERId  $\bar{X}=22.0$  a  $24.0$  y  $Mdn=24$ ; MERInt  $\bar{X}=20.8$  a  $22.9$  y  $Mdn=21$  a  $25$ ; MERExt  $\bar{X}=18.8$  a  $20.1$  y  $Mdn=20$  a  $21$ , los resultados anteriores alcanzaron medias y medianas más altas al final de la intervención, sin embargo, no fue estadísticamente significativa ( $p>0.05$ ). Finalmente en lo que respecta a la amotivación, no hubo diferencias antes y después de la intervención AMOT  $\bar{X}=5.6$  y  $Mdn=5$ . Lo anteriormente expuesto puede estar asociado al proceso que experimentaron los estudiantes durante la intervención, quienes evidenciaron aumento en su motivación por los estudios de la carrera de enfermería; datos que coinciden con los resultados de Tirado et al., (2023) quienes en su estudio, encontraron que cuando se estudiaron las variaciones de motivaciones al inicio y termino de semestre encontraron que existen diferencias significativas de las medias y medianas  $\bar{X}=70.3$  a  $80.1$  y  $Mdn=72.0$  a  $82.3$ .

Los resultados de igual forma, coinciden en parte con investigaciones realizadas en China; en el caso de Zhang, et al., (2019) en un estudio con el propósito de investigar el efecto de un enfoque de intervención individualizada para mejorar el aprendizaje y rendimiento universitarios, señalaron que los participantes con intervenciones individualizadas mostraron un mayor nivel de motivación para el aprendizaje que aquellos a quienes se les proporcionaron intervenciones indiferenciadas, así mismo



concuerda con Hsu, et al., (2016) quienes revelaron que la orientación individualizada del aprendizaje podía optimizar el entusiasmo de los estudiantes por el aprendizaje.

Continuando con el grupo experimental, la escala general del rendimiento académico presentó ligeras mejoras en las medias y medianas  $\bar{X}$ =59.6 a 62.9 y  $Mdn$ =61 a 63; en lo relacionado a las dimensiones, la tercera dimensión denominada “falta de organización de recursos didácticos” fue la que obtuvo medias y medianas con índices más altos  $\bar{X}$ =33.8 a 37.3 y  $Mdn$ =33 a 36, el hecho de que se observen mejoras en estos resultados, puede estar explicado a que los estudiantes después de la intervención lograron aprovechar los recursos didácticos disponibles y utilizarlos a favor para una mejora de aprendizaje, un ejemplo de lo antes mencionado es lo que plantea Zimmerman en su teoría, la cual resalta la idea de que el alumno puede crear imágenes mentales para fijar la atención y ayudar a procesar la información y así mismo le permita visualizar escenarios que contribuyan al interés y motivación del estudio (Zimmerman, 2011).

Lo anterior difiere en parte con estudios realizados en México por Preciado et al., (2021) quienes reportaron que los índices que predominaron en sus resultados, fueron los de la primera dimensión “aportación a las actividades académicas” con una media de  $\bar{X}$ =31.1 mientras que la dimensión número tres “falta de organización de recursos didácticos” puntuó con índices más bajos  $\bar{X}$ =10.1; de manera similar Tirado et al., (2023) en su estudio encontraron que el rendimiento académico disminuyó al finalizar el semestre, reportándose que las medias y medianas fluctuaron de la siguiente forma:  $\bar{X}$ =8.5 a 8.2 y  $Mdn$ =8.5 a 8.3, lo previamente mencionado podría estar asociado al proceso de adaptación al que se enfrenta el estudiante en la vida universitaria, que implica modificar la dedicación al estudio y la organización del tiempo para el cumplimiento de las actividades académicas.

En relación al grupo control, no se encontraron mejoras en los índices de medias ni medianas posteriores a la intervención en ninguna de las dos variables, motivación académica ni rendimiento académico; tanto el índice general de las escalas como sus dimensiones, el *valor p* se encontró por encima del rango permitido  $p > .05$ , lo que representa que estadísticamente no fue significativo. Comparando los resultados

anteriores, la teoría de Deci y Ryan explica que existen factores determinantes que influyen en el rendimiento académico, principalmente se encuentra la motivación, seguido de aptitudes del estudiante, conocimiento para aplicar técnicas de estudio adecuadas, entre otras; en el mismo sentido, la desmotivación también denominada amotivación, es causal de la disminución del rendimiento académico, dado que si un estudiante se encuentra desmotivado, carece de intencionalidad y autodeterminación.

Así mismo contrasta con investigaciones realizadas en España por Hidalgo (2017), Galve, et al., (2022) y Navea (2019), quienes concuerdan que durante la trayectoria escolar las motivaciones de los estudiantes se van modificando, en algunas ocasiones puede aumentar debido al esfuerzo/recompensa al lograr un objetivo planteado y por otra parte se puede ver disminuido cuando dicho objetivo no se alcanza, lo cual puede verse reflejado en el rendimiento académico.

En lo que corresponde al objetivo número cinco que tiene como propósito estimar el efecto de la intervención en el grupo experimental de las variables motivación y rendimiento académico, en el presente trabajo de investigación se observó que la variable motivación tuvo valores entre 0.21 a 0.49, lo que hace referencia a un pequeño efecto de intervención, en relación a la variable rendimiento académico los valores se mantuvieron inferiores a 0.20, lo que significa que la diferencia es intrascendente; lo anteriormente expuesto es basado en la formula creada por Jacob Cohen, quien estipula que la  $d$  de Cohen, es una medida para calcular el tamaño del efecto, determinada en las diferencias de medias entre dos poblaciones; el hecho de que la intervención tuviera un bajo efecto en el grupo experimental, se puede deber al corto tiempo que duro la intervención, en el caso de este estudio fue de dos meses; es por ello que se considera un periodo mínimo de seis meses para causar un efecto positivo en los estudiantes. Los datos anteriores, coinciden con lo expuesto por Zhang, et al., (2019) quienes en su estudio, el tamaño del efecto de las variables motivación para el aprendizaje y la autoeficacia, oscilaron entre 0.21 a 0.49.

Para dar respuesta a la hipótesis uno que plantea, existen diferencias de rendimiento académico y motivación académica antes y después de la intervención en el grupo experimental, en el actual trabajo de investigación se encontró que si hubo ligeras

diferencias de medias y medianas en el rendimiento académico posterior a la intervención  $\bar{X}=59.6$  a  $62.9$  y  $Mdn=61$  a  $63$ , con un *E. E.* de  $1.83$  antes y  $2.13$  después; datos que coinciden con reportes realizados en América Latina, como Perú y Chile, donde se reporta que existen factores contextuales como lo es la familia y el profesorado quienes tienen gran influencia en la mantención de las notas del estudiante y por lo tanto se consideran determinantes del rendimiento académico; estos factores refuerzan la necesidad de poner énfasis en el compromiso escolar afectivo. De igual forma, en lo que respecta a la motivación académica si hubo diferencias de medias y medianas posteriores a la intervención  $\bar{X}=130.1$  a  $139.0$  y  $Mdn=133.0$  a  $139.0$ , lo cual fue estadísticamente significativo ( $p<0.05$ ). Lo anterior coincide como ya se expresó en el objetivo número cuatro, con estudios realizados en China por Zhang, et al., (2019) y Hsu, et al., (2016) quienes demostraron que las intervenciones individualizadas muestran un mayor efecto positivo de motivación para el aprendizaje que las intervenciones indiferenciadas.

En lo conducente a la hipótesis número dos que plantea, la intervención de motivación y rendimiento académico, tendrá un efecto positivo en el grupo experimental versus grupo control, se observó que no existen diferencias entre grupos; cuando se analizaron los resultados de ambos grupos posteriores a la intervención, se mostró que las cifras oscilaron de forma muy similar, por lo cual estadísticamente no existe gran contraste que permitiera causar un efecto positivo del grupo experimental al grupo control; lo anterior se puede deber a que el periodo de intervención que se programó para el grupo experimental fue muy corto y no se alcanzó a generar un mayor cambio en los estudiantes de ese grupo que pudiera contrastar con los estudiantes a los cuales se intervino de una forma distinta.

## 5.2 Conclusiones

Con base a los resultados de este estudio, se puede inferir que la mayoría de las personas entrevistadas fueron de género femenino, lo que correlaciona a que en la profesión de enfermería prevalecen las personas de género femenino, de estos más del 50% de los participantes en la encuesta mencionaron que solo se dedicaban al estudio en ese momento, en su mayoría solteros, a pesar de que el 72% refirió no tener otras ocupaciones más que estudiar, sobresale que los estudiantes dedican menos de tres horas a su estudio extra clase, llama la atención debido a que enfermería por pertenecer al área de la salud, lo recomendable es dedicarle de 6 a 8 horas diarias.

En lo que respecta al grupo experimental en la primera medición de la motivación académica, los motivos intrínsecos y extrínsecos que influyeron en los estudiantes para la elección de carrera prevalecieron las dimensiones conocimiento y logros en los motivos internos y en los motivos externos las dimensiones regulación identificada e introyectada, lo cual indica que los estudiantes ingresaron a la carrera con un alto interés por el aprendizaje profesional; cuando se estudió identificar el rendimiento académico desde la perspectiva del estudiante antes de la intervención, se observó que la dimensión que puntuó más alto fue la denominada falta de organización de los recursos didácticos, lo que significa que los estudiantes refirieron tener poca o nula organización para realizar sus tareas, estudio previo a los exámenes, así como entregar a tiempo sus deberes.

Ahora bien, cuando se estudió la motivación académica antes de la intervención en el grupo control, se encontró al igual que en el experimental, que las medias y medianas más altas se ubicaron en la motivación intrínseca los índices conocimiento y logros y en la motivación extrínseca los índices regulación identificada e introyectada; de forma muy similar paso en el rendimiento académico, la dimensión que predominó con índices más altos fue la falta de organización de los recursos didácticos y con índices más bajos se posicionó la segunda dimensión dedicación al estudio.

Lo anterior demuestra que ambos grupos tanto el experimental como el control, tenían la misma motivación que influyó para la elección de carrera así como puntajes muy similares en el rendimiento académico previo a la intervención.

Cuando se contrastaron las variables motivación y rendimiento académico de ambos grupos bajo el modelo test, re-test, se observó en el grupo experimental que los resultados de la motivación académica, intrínseca y extrínseca mejoraron después de la intervención, en lo que respecta a la dimensión amotivación no hubo diferencias posteriores a la intervención; en lo relacionado al rendimiento académico tanto la escala general como sus tres dimensiones, presentaron mejoras al final de la intervención.

Continuando con el grupo control, cuando se realizó la segunda medición no se observaron mejoras significativas de medias y medianas ni en la escala general ni en sus tres dimensiones, en ninguna de las dos variables motivación ni rendimiento académico.

Cuando se estimó el efecto de la intervención en el grupo experimental de las variables motivación y rendimiento académico, se observó que solo la variable motivación cumplió con un pequeño efecto de intervención de acuerdo a los valores *Cohen* y con relación a la variable rendimiento académico los valores se mantuvieron por debajo del límite mínimo, por lo cual el efecto es intrascendente o nulo.

Finalmente se comprobó la hipótesis número uno que plantea, existen diferencias de rendimiento académico y motivación académica antes y después de la intervención en el grupo experimental. En lo referente a que la intervención de motivación y rendimiento académico, tendrá un efecto positivo en el grupo experimental versus grupo control, no se comprobó dicha hipótesis debido a que no existen diferencias entre grupos después de la intervención.

### **5.3 Recomendaciones**

En lo que respecta al actual trabajo de investigación, la mayor parte de los resultados revela efectos positivos tanto en la motivación académica como en el rendimiento académico en estudiantes universitarios; a pesar de ello, el estudio tuvo ciertas limitantes que pudieron influir en los resultados de los objetivos e hipótesis, es por ello que se resaltan algunas recomendaciones para futuros trabajos con las mismas variables de investigación o similares.

Expandir el tamaño de la muestra, de preferencia que sea de todo un grado para conocer mejor la motivación y el rendimiento de los estudiantes y así diseñar una intervención educativa que pueda beneficiar a una mayor población estudiantil.

Continuar utilizando los instrumentos EMA-Enf y RAU, debido a que fueron muy útiles para la medición de la población y así mismo mostraron consistencia interna aceptable.

Diseñar una intervención educativa con un periodo de duración de por lo menos un semestre con sesiones de uno a dos días por semana, lo anterior es recomendado de acuerdo a estudios que se retomaron para esta investigación, los cuales demuestran que para generar un mayor cambio positivo en los estudiantes deben estimularse al menos seis meses.

Otra recomendación que se considera importante es, dar seguimiento al estudio un semestre después para identificar si los estudiantes continúan motivados o si su rendimiento académico se mantuvo o disminuyó.

## VI. Referencias bibliográficas

- Alarcón, M. E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro*, 53-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34065218004>
- Albán, O. J., y Calero, M. J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498/532>
- Alonzo, A., y González, M. (2015). *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de ciencias sociales de la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de pregrado). Facultad de ciencias sociales y humanidades, Lima, Perú. Recuperado de [https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1198/M25431893\\_02T.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1198/M25431893_02T.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arpi, J. (2019). *La autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del II semestre de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional de san Agustín de Arequipa*. (Tesis de maestría). Universidad nacional de san Agustín de Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9445>
- Avendaño, C, A., Gutiérrez, K, A., Salgado, C, F., & Dos-Santos, M, A. (2016). Academic Performance in Business Studies: Competency-Based Education and Influencing Factors. *Formación universitaria*, 9(3), 03-10. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300002>
- Banco Mundial. (2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of->

[potential#:~:text=mundo%20sin%20pobreza-  
,La%20educaci%C3%B3n%20superior%20se%20expande%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el,no%20desarrolla%20todo%20su%20potencial&  
text=CIUDAD%20DE%20M%C3%89XICO%2C%2017%20de,ALC\)%20en%20l  
a%20%C3%BAltima%20d%C3%A9cada.](#)

Benesch, H. (2009). Atlas de la psicología. Madrid: Akal.

Castellanos, E., López, J., Salazar, J., Pérez, L., Ortiz, I., Lopez, M., y Conzatti, M. (2023). Motivaciones y expectativas sobre el ingreso a la licenciatura en enfermería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). Doi: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6941](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6941)

Cervantes, M. J., Llanes, A., Peña, A. A., y Cruz Casados, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579-594. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559011>

Chong González, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad politécnica del valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a united states sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2), 109-119. Doi: [10.1080/07481756.2001.12069027](https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069027)

Covarrubias, L. (2013). *Elección de carrera: aspectos que influyen en los jóvenes*. (Tesis de pregrado). Universidad pedagógica nacional, Ciudad de México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/29909.pdf>



Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dunnion, M. E., Dunnion, G., & McBride M. (2010). Do I want to be a nurse? What influences students to undertake a BSc in nursing programme: a preliminary study. *Journal of Research in Nursing*, 15(5), 457-468. Doi: <https://doi.org/10.1177/1744987109352733>

Franco, J. (2015). *Factores influyentes en la elección de la carrera de enfermería*. ResearchGate. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/277131795\\_Factores\\_influyentes\\_en\\_la\\_eleccion\\_de\\_la\\_carrera\\_de\\_enfermeria?enrichId=rgreq-e14e64f00a7b0bb2c27549bf23235944-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NzEzMTc5NTtBUzoyMzl3MTk1MTkwNTU4NzJAMTQzMjQ5NjA2NTk2NQ%3D%3D&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/277131795_Factores_influyentes_en_la_eleccion_de_la_carrera_de_enfermeria?enrichId=rgreq-e14e64f00a7b0bb2c27549bf23235944-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NzEzMTc5NTtBUzoyMzl3MTk1MTkwNTU4NzJAMTQzMjQ5NjA2NTk2NQ%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf)

Galindo, N. F., y Vela, J. E. (2021). Motivación académica en tiempos de COVID-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15332/tg.pre.2021.00381>

Galve, G. C., Blanco, E., Vázquez, M.D., Herrero, F. J., y Bernardo, B. A. (2022). Influencia de la satisfacción, expectativas y percepción del rendimiento en el abandono universitario durante la pandemia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(2), 226-244. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/6952/695273466004/html/>

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

García-Ripa, M., I., Sánchez-García, M. F., & Riskey, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo

- ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12. Doi. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- Green, L. W., y Kreuter, M. W. (1999). *Health Promotion and Planning: An Educational and Environmental Approach*. (4 th edition). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Hidalgo, M. (2017). *La decisión de estudiar enfermería: motivación y expectativas de los alumnos de primer curso de la Universitat de Barcelona* (Tesis doctoral). Escuela Universitaria de Enfermería, Barcelona. Recuperado de [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118163/1/MAHB\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118163/1/MAHB_TESIS.pdf)
- Hsu, T. Y., Chiou, C. K., Tseng, J., & Hwang, G. J. (2015). Development and Evaluation of an Active Learning Support System for Context-Aware Ubiquitous Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies* 9(1) 1-1. Doi: 10.1109/TLT.2015.2439683.
- Huertas, A., y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Revista de la Facultad de Educación*, 19(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5464715#:~:text=Los%20resultados%20de%20la%20investigaci%C3%B3n,del%20alumnado%20de%20forma%20significativa>.
- Ligeti, P., Fasce, E., y Veliz-Rojas, L. (2020). Aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad en Chile. *Index Enferm*, 29(1), 1-2. Recuperado de: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962020000100018&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962020000100018&script=sci_arttext)

- Levante el Mercantil Valenciano. (2016). ¿Cuáles son las motivaciones de los jóvenes al elegir una carrera?. *Levante*. Recuperado de <https://www.levante-emv.com/sociedad/2016/06/04/son-motivaciones-jovenes-elegir-carrera-12399967.html>
- Martínez, B., Díaz, C., Valencia, M. J., y Valtierra, E. R. (2023). Propiedades psicométricas de la “Escala de motivación académica” adaptada para la educación profesional en enfermería. *Horizonte sanitario*, 22(2). Doi: 10.19136/hs.a22n2.5087
- Mazzanti-Ruggiero, M.A. (2011). Declaración de Helsinki, principios y valores bioéticos en juego en la investigación médica con seres humanos. *Rev colombiana de bioética*. 6(1), 125-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1892/189219032009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf)
- Montero, E., Villalobos, P. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613205>
- Montes, K. (2019). Motivación como factor psicosocial en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12237/1822>
- Moreno, J. J. (2021). *La motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de:

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33886/1/1850952282%20Moreno%20Quiridumbay%20Josselyn%20Jacqueline%20%282%29.pdf>

Navea, M. A., y Varela, M. I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-29. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412019000100007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412019000100007)

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

OCDE (2018). Panorama de la educación 2018: México, París: oecd Publishing. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

Ordaz, A., y García, O. (2018). El estudio del rendimiento académico en nivel universitario. Aproximaciones al estado del conocimiento. *Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso CLABES VIII, Ciudad de Panamá, Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1962>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe Anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232794>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Que debe saber acerca de la educación superior*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). Informe español, Panorama de la educación Indicadores de la OCDE. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26339/19/00>

- Orozco, C. (2022). Factores que influyen en el abandono escolar de la licenciatura en matemáticas de la universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 259-287. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100259&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100259&script=sci_abstract)
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. ISSN: 0212-9728. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pineda, J., Lara, A., Rocha, E., Piña, I., y Romero, R. (2018). Perfil de ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en una Institución de Educación Superior. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 26(1), 34-40.
- Pérez-Ciordia, I., Pérez-Fernández, I., Aldaz, P., y Ibañez, B. (2022). Las razones que motivan a estudiar medicina o enfermería y grado de satisfacción con la profesión. *Educación Médica*, 23(3). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100743>
- Preciado, M. L., Ángel, M., Colunga, C., Vázquez, J. C., et al. (2021). Construcción y Validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(60), 5-14. Doi: 10.21865/RIDEP60.3.01
- Rodríguez, A. M., Baas, M. A., y Cachón, C. M. (2017). Factores que influyen en los alumnos para la elección de carrera de escuelas normales públicas. *Procesos de formación*. XIV Congreso nacional de investigación educativa, San Luis Potosí, México.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. Doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Secretaría de Gobernación, [SEGOB], (2007). *Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-012-SSA3-2007, Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos*. Recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/normasOficiales/3880/salud/salud.htm>
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. (2018). Recuperado de [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_33Nacional.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf)
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. ISSN: 1668-7175. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>
- Tejada, M. S. (2023). *Uso de TIC y rendimiento académico en estudiantes de una escuela de capacitación policial, La Victoria 2023* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/120657>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21(3), 323-349. Doi: [10.1037/h0079855](https://doi.org/10.1037/h0079855)
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1994). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval, Québec: Éditiones Études Vivantes, 20(2), 3-39. Doi: <https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Vivas, R. J., Cabanilla, E., y Vivas, W. H. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Educación*, 43(1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28439>

Zhang, J. H., Zou, L. C., Miao, J. J., Zhang, Y. X., Hwang, G. J., & Zhu, Y. (2019). An individualized intervention approach to improving university students' learning performance and interactive behaviors in a blended learning environment. *Interactive Learning Environments*, 28(2), 231–245. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636078>

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN  
MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE DE ENFERMERÍA**



**ANEXO 1: DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN**



**FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Facultad de Enfermería Culiacán  
Av. Álvaro Obregón y Avenida 19 de Abril 190100 Culiacán  
Cul. Culiacán Centro  
C.P. 40100 Culiacán, Sinaloa, México  
Tel. 007711 27 71



**Dr. Jesús Roberto Garay Nuñez,**  
Director de la Facultad de Enfermería Culiacán.  
**PRESENTE**

Por medio del presente me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización, para que el Investigadora Lic. Enf. Alexia Gabriela Aguirre Zazeta, lleve a cabo la investigación con número de registro 013-24, titulada "Efecto de una intervención educativa sobre motivaciones y rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería" en la institución a su digno cargo, durante el periodo que comprende del mes de septiembre de 2022 a julio de 2024.

Agradeciendo de antemano su atención y espera de una respuesta favorable a nuestra petición, le envío un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**"Sacrificiō Absque Gloria"**  
Culiacán, Sinaloa, 15 abril de 2024.

*Miriam García Flores*  
**Dr. Miriam García Flores**  
Coordinadora de investigación y posgrado  
Responsable del Comité de Ética e Investigación  
Facultad de Enfermería Culiacán



C.c.p. Coordinación de Investigación y Posgrado FEC UAS  
C.c.p. Secretaría Académica FEC UAS  
C.c.p. Coordinación de Maestría FEC UAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN

**DIRECCIÓN**





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN  
MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE DE ENFERMERÍA**



**ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Título del Proyecto:**

Efecto de una intervención educativa sobre motivaciones y rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería.

**Prólogo:**

Debido a que estoy interesado en conocer algunos aspectos sobre; motivación académica y rendimiento académico, es por esta razón que le invito a participar en esta investigación. Antes de decidir si quieres participar, necesitas saber el propósito de esta investigación, cómo este estudio te puede ayudar, cuáles son los riesgos y lo que debes de hacer después de dar tu aprobación. Este proceso se llama "consentimiento informado". Aquí mismo se te explicará el objetivo del estudio, si das tu autorización para participar, se te solicitará que firmes esta hoja en el apartado "firma del solicitante".

**Propósito del Estudio:**

El objetivo de esta investigación es: determinar el efecto de una intervención educativa para mejorar las motivaciones y rendimiento académico en estudiantes de licenciatura en enfermería de una universidad pública en Culiacán Sinaloa, de septiembre de 2022 a julio de 2024; la información que compartas con nosotros, será de utilidad para diseñar e implementar más programas de intervención para mejorar la motivación y rendimiento académico en estudiantes de licenciatura en enfermería.

**Descripción del Estudio y Procedimiento:**

Si aceptas participar en este estudio, te pediremos que hagas lo siguiente: es necesario que firmes este formulario de consentimiento informado dando clic en la opción acepto participar; responder un cuestionario socio demográfico integrado por 13 preguntas, los cuales se dividen en 2 secciones; la primera busca recopilar datos

de identificación y la segunda sección busca recopilar datos académicos. El tiempo estimado para completar los cuestionarios es de 30 minutos.

**Riesgos e Inquietudes:**

No existen riesgos relacionados con la participación en este estudio. Sin embargo, puedes sentirte incómodo hablando de temas que podrían parecerle delicados. Si es tu decisión, puedes retirarte del estudio.

**Beneficios Esperados:**

No hay ningún beneficio personal en participar en este estudio.

**Alternativas:**

Como esta investigación no es estudio de tratamiento, tu única alternativa es no participar en ella.

**Costos:**

No hay costo ninguno para ti en participar en este estudio.

**Autorización para el uso y distribución de la información para la investigación:**

Las únicas personas que sabrán que estás participando en este estudio serán tus compañeros que también acepten participar. Ninguna información sobre ti o dada por ti durante la investigación será distribuida a otros; es decir, tus respuestas no serán reveladas a compañeros o autoridades de la unidad académica. De ninguna manera tus respuestas pueden ser identificadas, ya que, en el cuestionario a responder, no se solicitará tu nombre o dirección. Las opiniones e ideas que expresasen el cuestionario serán totalmente confidenciales. La necesidad de respetar la confidencialidad de todos será enfatizada por los miembros del grupo investigador. Si los resultados de la investigación son publicados o discutidos en alguna conferencia, ninguna información estará incluida sobre tu persona. El Comité de Ética (CE) de la Facultad de Enfermería Culiacán puede examinar la información colectada con fines académicos. El CE ha sido creado para proteger los intereses de las personas que participan en investigaciones y otros estudios.

**Derecho a Retratar:**

Tu participación en este estudio es voluntaria. Tu decisión a participar o no, no afectará tu relación actual o futura con la escuela o facultad. Si decides participar, estás en libertad para retractarte en cualquier momento sin que esto afecte esa relación.

**Preguntas:**

Si tienes alguna pregunta sobre tus derechos como participante en la investigación, puedes comunicarte con la Lic. Enf. Alexia Gabriela Aguirre Zazueta. [alexia.z1493@gmail.com](mailto:alexia.z1493@gmail.com)

**CONSENTIMIENTO**

Yo voluntariamente acepto participar en este estudio y que se colecte información sobre mi persona. He leído la información en esta forma y todas mis preguntas han sido respondidas. Aunque estoy aceptando participar en este estudio, no estoy renunciando a ningún derecho.

Firma del Participante

Fecha

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Testigo del Procedimiento de Consentimiento

\*Solo necesario si la persona es analfabeta, ciega o no puede firmar por sí misma.

\_\_\_\_\_

Fecha

\_\_\_\_\_

Firma del Investigador

Fecha

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN  
MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE DE ENFERMERÍA  
ANEXOS 3, 4, 5: INSTRUMENTOS.**



**Cedula de datos personales**

***Instrucciones***

La información que proporcionas es confidencial y será utilizada por el investigador solo con fines de estudio educativo, por lo que solicito su colaboración para contestar las preguntas con la mayor sinceridad posible marcando y/o contestando solo una opción.

**I. Datos de identificación**

1.-Edad:\_\_\_\_\_ 2.-Sexo:\_\_\_\_\_ 3.-Grupo:\_\_\_\_\_ 4.-Turno:\_\_\_\_\_

5.-Estado civil:

Soltero:

Divorciado:

Unión Libre:

Casado:

Separado:

Viudo:

6.-Nivel de estudios: \_\_\_\_\_.

7.-Lugar de origen: \_\_\_\_\_.

## **II. Datos académicos**

8.-Promedio general que tiene actualmente

9.- Horas de estudio dedicados al día

10.- ¿Realizas cursos extra clase?

## Instrumento de escala de motivación académica

Escala de motivación académica (EMA-Enf)

(Martínez, 2023)

Instrucciones: Lee con atención cada ítem del siguiente cuestionario y contesta lo que creas que está más apegado a tu realidad. Considerando la siguiente escala.

| Nada en absoluto | Muy poco | Poco | Medio | Bastante | Mucho | Totalmente |
|------------------|----------|------|-------|----------|-------|------------|
| 1                | 2        | 3    | 4     | 5        | 6     | 7          |

Favor de marcar solo una opción por cada ítem. No existen respuestas buenas o malas.

| No. | Ítems   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1   | Porque sin el título de Lic. Enfermería no encontraré un trabajo bien pagado    |   |   |   |   |   |   |   |
| 2   | Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas                  |   |   |   |   |   |   |   |
| 3   | Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después                 |   |   |   |   |   |   |   |
| 4   | Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta                   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5   | Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí              |   |   |   |   |   |   |   |
| 6   | Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios                   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7   | Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título de Lic. en Enfermería     |   |   |   |   |   |   |   |
| 8   | Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría                      |   |   |   |   |   |   |   |
| 9   | Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas               |   |   |   |   |   |   |   |
| 10  | Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama de la Enfermería que me guste |   |   |   |   |   |   |   |
| 11  | Por el placer que me produce leer escritores interesantes                       |   |   |   |   |   |   |   |

|    |  |          |      |       |          |       |  |            |  |  |  |
|----|--|----------|------|-------|----------|-------|--|------------|--|--|--|
| 12 | Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar                     |          |      |       |          |       |  |            |  |  |  |
| 13 | Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales |          |      |       |          |       |  |            |  |  |  |
|    | Nada en absoluto   | Muy poco | Poco | Medio | Bastante | Mucho |  | Totalmente |  |  |  |
|    | 1  | 2        | 3    | 4     | 5        | 6     |  | 7          |  |  |  |

| No. | Ítems  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 14  | Porque tener éxito y aprobar en la Facultad me hace sentirme importante  |   |   |   |   |   |   |   |
| 15  | Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante  |   |   |   |   |   |   |   |
| 16  | Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen de Enfermería                                 |   |   |   |   |   |   |   |
| 17  | Porque me ayudará a realizar mejor la profesión de Enfermería  |   |   |   |   |   |   |   |
| 18  | Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores de Enfermería          |   |   |   |   |   |   |   |
| 19  | No sé bien porqué vengo a la Facultad, y sinceramente, "me importa un rábano"                                  |   |   |   |   |   |   |   |
| 20  | Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles                                       |   |   |   |   |   |   |   |
| 21  | Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente  |   |   |   |   |   |   |   |
| 22  | Para ganar un salario mejor en el futuro   |   |   |   |   |   |   |   |
| 23  | Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan sobre la Enfermería      |   |   |   |   |   |   |   |
| 24  | Porque creo que más años de estudio aumentan mi preparación profesional  |   |   |   |   |   |   |   |
| 25  | Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes de Enfermería                              |   |   |   |   |   |   |   |
| 26  | No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en la Facultad de Enfermería                                  |   |   |   |   |   |   |   |
| 27  | Porque la Facultad de Enfermería me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios |   |   |   |   |   |   |   |

|    |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 28 | Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios de Lic. en Enfermería |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|

Muchas gracias por tu colaboración; favor de verificar que solo hayas contestado una respuesta por cada ítem y que no hayas dejado ninguno sin contestar.



## Escala de rendimiento académico

Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario

(Preciado, 2021)

Instrucciones: Del siguiente cuestionario, lee con atención cada ítem y contesta lo que consideres más apegado a tu realidad. Considerando la siguiente escala.

|       |            |               |              |          |              |         |
|-------|------------|---------------|--------------|----------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Regularmente | A menudo | Casi siempre | Siempre |
| 0     | 1          | 2             | 3            | 4        | 5            | 6       |

Por favor, marca solo una opción por cada ítem. No existen respuestas buenas o malas.

| No. | Ítems   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1   | Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional  |   |   |   |   |   |   |   |
| 2   | Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas  |   |   |   |   |   |   |   |
| 3   | Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos  |   |   |   |   |   |   |   |
| 4   | Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico  |   |   |   |   |   |   |   |
| 5   | Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión |   |   |   |   |   |   |   |
| 6   | Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7   | Me ha faltado material adecuado para acreditar exámenes de los cursos   |   |   |   |   |   |   |   |
| 8   | He faltado a clase sin motivos importantes  |   |   |   |   |   |   |   |
| 9   | Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores                                      |   |   |   |   |   |   |   |
| 10  | Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado  |   |   |   |   |   |   |   |

|    |  |            |               |              |          |              |         |  |  |  |  |  |
|----|--|------------|---------------|--------------|----------|--------------|---------|--|--|--|--|--|
| 11 | Estoy concentrado durante todas las asignaturas                    |            |               |              |          |              |         |  |  |  |  |  |
| 12 | Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas |            |               |              |          |              |         |  |  |  |  |  |
|    | Nunca  | Casi nunca | Algunas veces | Regularmente | A menudo | Casi siempre | Siempre |  |  |  |  |  |
|    | 0  | 1          | 2             | 3            | 4        | 5            | 6       |  |  |  |  |  |

| No. | Ítems  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 13  | Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos                  |   |   |   |   |   |   |   |
| 14  | Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos                     |   |   |   |   |   |   |   |
| 15  | Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas            |   |   |   |   |   |   |   |
| 16  | Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas |   |   |   |   |   |   |   |
| 17  | Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo                    |   |   |   |   |   |   |   |
| 18  | Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases             |   |   |   |   |   |   |   |
| 19  | Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico      |   |   |   |   |   |   |   |
| 20  | Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas                  |   |   |   |   |   |   |   |

Muchas gracias por tu colaboración; favor de verificar que no hayas dejado ningún ítem sin contestar y que solo hayas contestado una respuesta por cada ítem.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN  
MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE DE ENFERMERÍA  
ANEXO 6: EVALUACIÓN DE LA FIDELIDAD DE LA  
INTERVENCIÓN.**



Nombre del facilitador: \_\_\_\_\_ Monitor: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre de la sesión: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Número de participantes asistentes: \_\_\_\_\_

| <b>Criterios de observación</b>                          | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observación</b> |
|--|-----------|-----------|--------------------|
| 1.- Inicia a tiempo la sesión                            |           |           |                    |
| 2.- El facilitador se apegó al manual del facilitador    |           |           |                    |
| 3.- Se ajustó el facilitador a los tiempos establecidos  |           |           |                    |
| 4.- Mostro los videos en el orden indicado               |           |           |                    |
| 5.- Se efectuaron todas las actividades planeadas        |           |           |                    |
| 6.- El tiempo para cada actividad fue respetado          |           |           |                    |
| 7.- El material requerido para la sesión estuvo completo |           |           |                    |

Total \_\_\_\_\_

Nota: si hubo modificación en contenidos, actividades o secuencia indique como se llevó a cabo.

Fortalezas del facilitador:

Aspectos a mejorar:



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA**  
**FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN**  
**MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE DE ENFERMERÍA**  
**ANEXO 7: DESCRIPCIÓN DE SESIONES**



**Sesión 1.**

|  |   |                     |    |          |                     |  |
|--|---|---------------------|----|----------|---------------------|--|
| SESIÓN N°  | 1   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“BIENVENIDA”</b> |  |
| ESTRATEGIA   | Charla.   |                     |    |          |                     |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación.</li><li>• Aplicación de los instrumentos de medición (pre-test).</li><li>• Despedida.</li></ul> |                     |    |          |                     |  |
| SEMANA   | 01  | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN              |  |
| META   | Lograr que los estudiantes se integren a la actividad y participen en el llenado correcto de los instrumentos.  |                     |    |          |                     |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>   |   |                     |    |          |                     |  |
| Dar bienvenida a los estudiantes de parte del expositor.   |   |                     |    |          | 5 min.              |  |
| Se hace una pequeña presentación grupal tanto del expositor como de los estudiantes.   |   |                     |    |          | 10 min.             |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicación de los instrumentos de medición: Cédula de datos personales (CDP), Escala de motivación académica (EMA-Enf) y la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario.</li></ul> |   |                     |    |          | 30 min.             |  |
| Se agradece al grupo por su colaboración y se procede a la despedida.  |   |                     |    |          | 5 min.              |  |

**Sesión 2.**

|                              |  |                     |    |          |                        |  |
|------------------------------|--|---------------------|----|----------|------------------------|--|
| SESIÓN N°                    | 2  | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“INSERTIDUMBRE”</b> |  |
| ESTRATEGIA                   | Exposición y compartir ideas.  |                     |    |          |                        |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA | <ul style="list-style-type: none"><li>• Bienvenida.</li><li>• Exposición.</li><li>• Intercambio de información.</li><li>• Despedida.</li></ul> |                     |    |          |                        |  |
| SEMANA                       | 01   | DÍA                 | 02 | DURACIÓN | 50 MIN                 |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| META   | Los estudiantes se mantienen interesados en el tema de exposición y comparten el conocimiento previo que tenían. |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>   |  |  |
| Bienvenida a los estudiantes.  | 5 min.   |  |
| Exposición sobre la incertidumbre del estudiante.                                | 10 min.  |  |
| Intercambio de ideas sobre la idea que tenían y el conocimiento que adquirieron. | 30 min.  |  |
| Se agradece al grupo por su colaboración y se procede a la despedida.            | 5 min.   |  |

### Sesión 3.

|  |  |                     |    |          |                                     |  |
|--|--|---------------------|----|----------|-------------------------------------|--|
| SESIÓN N°  | 3  | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”</b> |  |
| ESTRATEGIA   | Platica motivacional.  |                     |    |          |                                     |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Platica motivacional.</li> <li>• Reflexión.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |                                     |  |
| SEMANA   | 02   | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN                              |  |
| META   | El estudiante es capaz de motivarse para disfrutar de las clases durante su transcurso escolar.  |                     |    |          |                                     |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>   |  |                     |    |          |                                     |  |
| Dar bienvenida a los estudiantes de parte del expositor.   |  |                     |    |          | 5 min.                              |  |
| Escuchar a los estudiantes que los motiva para aprender en clases.   |  |                     |    |          | 10 min.                             |  |
| Exposición para enseñar estrategias de aprendizaje, motivación, técnicas de estudio y dinámicas para que en las clases tengan mejor rendimiento académico. |  |                     |    |          | 30 min.                             |  |
| Despedida  |  |                     |    |          | 5 min.                              |  |

#### Sesión 4.

|   |  |                     |    |          |                                |  |
|---|--|---------------------|----|----------|--------------------------------|--|
| SESIÓN N°   | 4  | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“PRESTIGIO PROFESIONAL”</b> |  |
| ESTRATEGIA  | Lluvia de ideas en el pizarrón.  |                     |    |          |                                |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA  | Plantear la pregunta ¿Qué prestigio profesional has escuchado que tiene la profesión que estas estudiando? |                     |    |          |                                |  |
| SEMANA  | 02   | DÍA                 | 02 | DURACIÓN | 50 MIN                         |  |
| META  | El estudiante aclara las ideas sobre el reconocimiento social que tiene actualmente su profesión.          |                     |    |          |                                |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>  |  |                     |    |          |                                |  |
| Dar bienvenida a los estudiantes  |  |                     |    |          | 5 min.                         |  |
| Crear lluvia de ideas en el pizarrón.   |  |                     |    |          | 10 min.                        |  |
| Los estudiantes comparten ideas sobre el prestigio que conocen de su profesión y al mismo tiempo se le brindan consejos sobre cómo abordar estos temas con el resto de la sociedad. |  |                     |    |          | 30 min.                        |  |
| Se agradece al grupo y se procede a la despedida.   |  |                     |    |          | 5 min.                         |  |

#### Sesión 5.

|                               |   |                     |    |          |                           |  |
|-------------------------------|---|---------------------|----|----------|---------------------------|--|
| SESIÓN N°                     | 5   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“FUTURO ECONOMICO”</b> |  |
| ESTRATEGIA                    | Debate  |                     |    |          |                           |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Bienvenida.</li><li>• Debate.</li><li>• Interacción profesional de enfermería/estudiantes.</li><li>• Despedida.</li></ul> |                     |    |          |                           |  |
| SEMANA                        | 03  | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN                    |  |
| META                          | El estudiante identifica el futuro al que puede aspirar en su profesión de manera monetaria.  |                     |    |          |                           |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>              |   |                     |    |          |                           |  |
| Bienvenida a los estudiantes. |   |                     |    |          | 5 min.                    |  |

|  |         |
|--|---------|
| Retomar el tema anterior “prestigio profesional” y hacer un debate para identificar como se relaciona con el “futuro económico” y la influencia que tiene para la profesión. | 10 min. |
| Asistencia de profesionales de enfermería de diferentes especialidades e interacción con los estudiantes.  | 30 min. |
| Despedida  | 5 min.  |

### Sesión 6.

|   |   |                     |    |          |                            |         |
|---|---|---------------------|----|----------|----------------------------|---------|
| SESIÓN N°   | 6   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“TRABAJO EN EQUIPO”</b> |         |
| ESTRATEGIA  | Exposición y dinámica.  |                     |    |          |                            |         |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Exposición.</li> <li>• Dinámica.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |                            |         |
| SEMANA  | 03  | DÍA                 | 02 | DURACIÓN | 50 MIN                     |         |
| META  | El estudiante logra desarrollar habilidades de comunicación, resolución de problemas e integrantes del equipo.                    |                     |    |          |                            |         |
| <b>ACTIVIDAD</b>  |   |                     |    |          |                            |         |
| Dar bienvenida a los estudiantes de parte del expositor.  |   |                     |    |          |                            | 5 min.  |
| Pequeña exposición sobre la importancia del trabajo en equipo.  |   |                     |    |          |                            | 10 min. |
| Se realizará un juego denominado “la búsqueda del tesoro” y se pedirá a los estudiantes participar en el para fomentar la comunicación en equipo. |   |                     |    |          |                            | 25 min. |
| Se agradece al grupo por su colaboración y se procede a la despedida.   |   |                     |    |          |                            | 10 min. |

### Sesión 7.

|   |   |                     |    |          |                                 |         |
|---|---|---------------------|----|----------|---------------------------------|---------|
| SESIÓN N°   | 7   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“GUSTO POR LA PROFESIÓN”</b> |         |
| ESTRATEGIA  | Trabajo individual y reflexión.   |                     |    |          |                                 |         |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Dinámica individual.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |                                 |         |
| SEMANA  | 04  | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN                          |         |
| META  | El estudiante logra comprender que tan amplio es su gusto por la profesión.   |                     |    |          |                                 |         |
| <b>ACTIVIDAD</b>  |   |                     |    |          |                                 |         |
| Dar bienvenida a los estudiantes de parte del expositor.  |   |                     |    |          |                                 | 5 min.  |
| Dinámica a base de preguntas individuales y reflexionar que fue lo que los impulso a estudiar enfermería.   |   |                     |    |          |                                 | 15 min. |
| De manera voluntaria se pide a los estudiantes que den su experiencia desde el momento que decidieron elegir la carrera de enfermería y el cómo se han sentido actualmente. |   |                     |    |          |                                 | 25 min. |
| Despedida   |   |                     |    |          |                                 | 5 min.  |

### Sesión 8.

|                              |   |                     |    |          |                                   |  |
|------------------------------|---|---------------------|----|----------|-----------------------------------|--|
| SESIÓN N°                    | 8   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“TECNICAS DE ORGANIZACIÓN”</b> |  |
| ESTRATEGIA                   | Exposición y sugerencias.   |                     |    |          |                                   |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Exposición</li> <li>• Compartir ideas.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |                                   |  |
| SEMANA                       | 04  | DÍA                 | 02 | DURACIÓN | 50 MIN                            |  |
| META                         | El universitario retoma ideas para llevar a cabo una mejor organización de su vida estudiantil.   |                     |    |          |                                   |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>             |   |                     |    |          |                                   |  |



|  |         |
|--|---------|
| Dar bienvenida a los estudiantes   | 5 min.  |
| Exposición sobre el tema de técnicas de organización en donde se compartirán ideas y estrategias que le servirán a los estudiantes para cumplir con los compromisos de su vida diaria y con los de la universidad. | 30 min. |
| Se refuerza el conocimiento con un video corto de casi 3 minutos.  | 10 min. |
| Se agradece al grupo por su colaboración y se procede a la despedida.  | 5 min.  |

### Sesión 9.

|  |  |                     |    |          |                                |  |
|--|--|---------------------|----|----------|--------------------------------|--|
| SESIÓN N°  | 9  | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“MOVILIDAD ESTUDIANTIL”</b> |  |
| ESTRATEGIA   | Charla y video.  |                     |    |          |                                |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Charla.</li> <li>• Video.</li> <li>• Responder preguntas.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |                                |  |
| SEMANA   | 05   | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN                         |  |
| META   | El estudiante conoce los requisitos y los beneficios de realizar estancias académicas nacionales/internacionales.  |                     |    |          |                                |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>   |  |                     |    |          |                                |  |
| Bienvenida a los estudiantes   |  |                     |    |          | 5 min.                         |  |
| Charla para dar a conocer los requisitos y apoyo que se les brindan para realizar movilidad estudiantil.   |  |                     |    |          | 10 min.                        |  |
| Reforzar el tema reproduciendo un video sobre las experiencias de estudiantes que ya hayan realizado estancias, así como también se resolverán dudas que surjan. |  |                     |    |          | 30 min.                        |  |
| Despedida  |  |                     |    |          | 5 min.                         |  |

**Sesión 10.**

|   |  |                     |    |          |  |  |
|---|--|---------------------|----|----------|--|--|
| SESIÓN N°   | 10   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“FORMACIÓN ACADEMICA”</b><br><b>“Logros personales”</b> |  |
| ESTRATEGIA  | Exposición abordando puntos estratégicos.  |                     |    |          |  |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Exposición de la importancia de seguirse preparando académicamente.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |  |  |
| SEMANA  | 06   | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN   |  |
| META  | Los estudiantes se interesan en seguir construyendo su formación académica posterior a la licenciatura.  |                     |    |          |  |  |
| <b>ACTIVIDAD</b>  |  |                     |    |          |  |  |
| Bienvenida a los estudiantes  |  |                     |    |          | 5 min.   |  |
| Se realizan preguntas sobre los grados académicos a los que les gustaría aspirar.   |  |                     |    |          | 10 min.  |  |
| Se imparte una exposición sobre puntos específicos que hablen acerca de la importancia de seguir estudiando y el campo laboral que se les ofrece. |  |                     |    |          | 30 min.  |  |
| Se agradece al grupo por su colaboración y se procede a la despedida.   |  |                     |    |          | 5 min.   |  |

**Sesión 11.**

|                              |   |                     |    |          |                          |  |
|------------------------------|---|---------------------|----|----------|--------------------------|--|
| SESIÓN N°                    | 11  | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | <b>“SERVICIO SOCIAL”</b> |  |
| ESTRATEGIA                   | Charla  |                     |    |          |                          |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Charla/exposición.</li> <li>• Aclaración de dudas.</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |                          |  |
| SEMANA                       | 07  | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN                   |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| META  | El sujeto se mantiene alerta y se interesa en mantener su promedio para elegir buena plaza de servicio social. |  |
| ACTIVIDAD   |  |  |
| Dar bienvenida a los estudiantes de parte del expositor.  | 5 min.   |  |
| Se cuestiona que saben acerca del tema.   | 10 min.  |  |
| Se les expone a los estudiantes las áreas en donde pueden realizar su servicio social, así como también la importancia de que mantengan un promedio arriba de 9 y puedan elegir donde ellos deseen. | 30 min.  |  |
| Despedida   | 5 min.   |  |

### Sesión 12.

|   |  |                     |    |          |          |  |
|---|--|---------------------|----|----------|----------|--|
| SESIÓN N°   | 12   | NOMBRE DE LA SESIÓN |    |          | “CIERRE” |  |
| ESTRATEGIA  | Interacción con los estudiantes.   |                     |    |          |          |  |
| TÉCNICA DE ABORDAJE DEL TEMA  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Aplicación de los instrumentos (post-test).</li> <li>• Despedida.</li> </ul> |                     |    |          |          |  |
| SEMANA  | 08   | DÍA                 | 01 | DURACIÓN | 50 MIN   |  |
| META  | Finalización de sesiones.  |                     |    |          |          |  |
| ACTIVIDAD   |  |                     |    |          |          |  |
| Bienvenida al grupo   |  |                     |    |          | 5 min.   |  |
| Aplicación de los instrumentos de medición: Cédula de datos personales (CDP), Escala de motivación académica ([EMA-Enf) y la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. |  |                     |    |          | 40 min.  |  |
| Se agradece al grupo por su colaboración y se procede a la despedida.   |  |                     |    |          | 5 min.   |  |











**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.  
FACULTAD DE ENFERMERÍA CULIACÁN.  
MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE DE ENFERMERÍA.  
ANEXO 9: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DURANTE LA INTERVENCIÓN.**



**Nombre del(a) tesista:** L.E. Alexia Gabriela Aguirre Zazueta.

**Nombre del director de tesis:** Dr. Roberto Joel Tirado Reyes.

**Nombre de los codirectores:** Dra. Hermilia Páez Gámez y M. E. Mixtli Adilene Peña López.

**Título de la tesis:** Efecto de una intervención educativa sobre motivaciones y rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería.

| Actividades                                       | 2023    |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---------|--|----|----|----|----|----|----|--|--|--|--|--|----|-----------|--|----|--|----|--|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   | Octubre |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    | Noviembre |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 1: Aplicación del Pretest, primera sesión. | 05      |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 2: Segunda y tercera sesión.               |         |  | 10 | 12 |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 3: Cuarta y quinta sesión.                 |         |  |    |    | 17 | 19 |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 4: Sexta sesión y séptima sesión.          |         |  |    |    |    |    | 24 | 26 |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 5: Octava sesión.                          |         |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  | 31 |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 6: Novena sesión                           |         |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  | 07 |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 7: Decima y Onceava sesión.                |         |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  | 09 |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Semana 8: Doceava sesión.                         |         |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  | 14 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|   |         |  |    |    |    |    |    |    |  |  |  |  |  |    |           |  |    |  |    |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |



