

Artículo de Investigación

# Motivación al logro y autoeficacia académica en universitarios de Administración y Negocios

## Achievement motivation and academic self-efficacy in Administration and Business university students

Daniel Rubén Tacca Huamán<sup>1</sup>: Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

[c17500@utp.edu.pe](mailto:c17500@utp.edu.pe)

Renzo Cuarez Cordero: Universidad Privada del Norte, Perú.

[renzo.cuarez@upn.pe](mailto:renzo.cuarez@upn.pe)

Fecha de Recepción: 01/01/2025

Fecha de Aceptación: 01/02/2025

Fecha de Publicación: 06/02/2025

### Cómo citar el artículo

Tacca, D. y Cuarez, R. (2025). Motivación al logro y autoeficacia académica en universitarios de Administración y Negocios [Achievement motivation and academic self-efficacy in Administration and Business university students]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1238>

### Resumen

**Introducción:** En un país en vías de desarrollo, el estudio del impulso por alcanzar las metas académicas trazadas y su vínculo con la percepción sobre las habilidades en el ámbito académico resulta ser un factor relevante para comprender la compleja realidad educativa; por ello, el principal objetivo de la investigación fue determinar la relación entre la motivación al logro y la autoeficacia académica en estudiantes de las carreras de administración y negocios. **Metodología:** Este trabajo se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño no experimental transversal; la muestra estuvo conformada por 285 estudiantes de las carreras de Administración y Negocios de la ciudad de Lima, Perú; la recolección de datos se realizó con una encuesta virtual. **Resultados:** La motivación al logro presenta una relación positiva, grande y significativa con la autoeficacia académica ( $r=0,578$ ,  $p<0,01$ ); las mujeres, los jóvenes con más edad, los que estudian y trabajan al mismo tiempo y los estudiantes de administración presentan mayores puntajes en ambas variables. **Discusión:** La evidencia muestra resultados importantes en dos variables del ámbito educativo y psicológico; por lo

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Daniel Rubén Tacca Huamán. Universidad Tecnológica del Perú (Perú).

que es recomendable continuar su estudio a nivel universitario. **Conclusiones:** La motivación al logro y la autoeficacia académica se relaciona positivamente en una muestra de estudiantes peruanos.

**Palabras clave:** motivación al logro; autoeficacia académica; universidad; estudiante; metas; administración; negocios; ámbito académico.

### Abstract

**Introduction:** In a developing country, the study of the drive to achieve the academic goals set and its link with the perception of skills in the academic field turns out to be a relevant factor to understand the complex educational reality; therefore, the main objective of the research was to determine the relationship between achievement motivation and academic self-efficacy in students of administration and business majors. **Methodology:** This work was developed under the quantitative approach, correlational scope and cross-sectional non-experimental design; The sample was made up of 285 students from the Business and Administration majors in the city of Lima, Peru; data collection was carried out with a virtual survey. **Results:** Achievement motivation presents a positive, high and significant relationship with academic self-efficacy ( $r=0.578$ ,  $p<0.01$ ); women, older young people, those who study and work at the same time and management students have higher scores in both variables. **Discussions:** The evidence shows important results in two variables in the educational and psychological fields; therefore, it is advisable to continue studying it at the university level. **Conclusions:** Achievement motivation and academic self-efficacy are positively related in a sample of Peruvian students.

**Keywords:** achievement motivation; academic self-efficacy; university; student; goals; administration; business; academic.

## 1. Introducción

Las metas y proyectos personales son elementos fundamentales que le dan sentido a la conducta y a la vida (Ryff, 1989); específicamente, cuando se habla de motivación al logro se hace referencia al impulso de la persona por lograr sus objetivos, alcanzar el éxito y demostrar excelencia. Según McClelland (1989), el factor intrínseco de la motivación al logro es un elemento fundamental para que la persona actúe bien por sí solo y sin perjuicio de los demás. En el ámbito educativo, la motivación al logro es una pieza clave si se estudia el proceso de aprendizaje y el desempeño estudiantil pues resulta que es la clave para demostrar esfuerzo en el ámbito académico (Azamatova *et al.*, 2023).

En el contexto universitario se ha visto que los elementos motivadores más importantes son las situaciones que involucran superar desafíos y lograr un reconocimiento por el trabajo realizado (Goswami *et al.*, 2023; Stramkale, 2022); además, se ha podido observar que la motivación al logro se vincula positivamente con las estrategias de aprendizaje, con las habilidades de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de información en estudiantes universitarios (Alvarado *et al.*, 2021).

En esa misma línea, se puede señalar que la motivación al logro está centrada en el cumplimiento de objetivos por parte del estudiantado; ello involucra que la necesidad de superación de los jóvenes se vincula con mecanismos motivacionales, demostrando ser perseverantes en su accionar (Salvador-Ferrer, 2021; Yilmaz *et al.*, 2022) para obtener el mejor resultado posible.

Como el mundo académico y profesional es altamente competitivo, la motivación al logro resulta una pieza crucial para todos los universitarios que deseen sobresalir y alcanzar sus metas (Salvador-Ferrer, 2021); de esta forma, este tipo de motivación involucra un criterio discrecional para tomar decisiones que influirán en sus acciones frente a contextos académicos retadores (Capelle *et al.*, 2023). Se ha encontrado evidencia que la motivación al logro se vincula con el deber y con el intelecto; además, las personas pueden estar más o menos motivadas según su percepción sobre las situaciones que experimentan (Witte *et al.*, 2024).

En este sentido, según un estudio transcultural, las valoraciones cognitivas y emocionales asociadas a las tareas académicas, así como la percepción del entorno social y la autoeficacia son elementos que intervienen en la motivación al logro (Roa *et al.*, 2024).

Este constructo se viene estudiando desde diferentes aristas; por ejemplo, se ha visto que una didáctica gamificada basada en los retos/desafíos permite motivar y comprometer más a los estudiantes para alcanzar mejores resultados académicos (Kaya y Ercag, 2023); por su parte, Wild y Grassinger (2023) reportaron que bajos niveles de motivación al logro junto con dificultades en la regulación del aprendizaje y una inadecuada calidad educativa, se asocian con la deserción estudiantil.

De la Morena *et al.* (2011) encontraron que las mujeres presentaron más motivación que los varones; en esta misma línea, las mujeres obtuvieron mejores resultados en el esfuerzo por lograr sus metas trazadas en comparación con los varones (Roa *et al.*, 2024).

A pesar de lo anterior, Dong *et al.* (2024) reportaron que la motivación al logro junto con la autoeficacia y la gestión del tiempo se relacionan positivamente con el bienestar, pero no encontraron diferencias significativas en la motivación al logro según el sexo. Adicionalmente, se ha explicado que la seguridad psicológica, entendida como la percepción de una persona a mostrar sus habilidades y potencial sin el temor de encontrarse en una situación de vulnerabilidad, se relaciona positivamente con la motivación al logro (Al-Harthi, 2024).

Agregando a lo anterior, es importante reconocer la relevancia que tienen las percepciones, pensamientos y sentimientos que una persona construye sobre sí misma y que afectan directamente su comportamiento (Bandura, 1992); en este contexto, el término autoeficacia cobra relevancia cuando se estudia la competencia humana (García *et al.*, 2016). La autoeficacia es un elemento básico para comprender e interpretar el comportamiento de los sujetos y refleja la capacidad del individuo para gestionar sus acciones a través de estrategias que le permiten afrontar retos y tomar decisiones (Bandura, 1995).

AlAli y Saleh (2022), considerando la propuesta de Bandura, explicaron que la autoeficacia tiene un elemento conductual ligado a las habilidades sociales, otro elemento cognitivo basado en las creencias y control de pensamiento, y finalmente, un elemento emocional a través del control del estado de ánimo y los sentimientos. En este contexto, la autoeficacia académica no se refiere al conjunto de habilidades y recursos personales que posee el sujeto para superar las dificultades académicas, sino a la percepción del propio sujeto sobre aquello que puede conseguir o no con dichas habilidades y recursos (Bandura, 1995).

Los estudiantes que sobresalen en contextos académicos desafiantes han desarrollado habilidades que ponen en práctica para realizar con éxito cualquier actividad o tarea (Navarro *et al.*, 2023; Nicholson *et al.*, 2023); por ello la autoeficacia ayuda a seleccionar las mejores estrategias para lograr el éxito académico.

Lo expuesto previamente quedó demostrado en una investigación realizada a un grupo de estudiantes alemanes, donde se concluyó que los jóvenes con mayor autoeficacia estaban más involucrados con sus responsabilidades académicas, caracterizándose por presentar conductas más resilientes y con un alto grado de eficacia para resolver diversas casuísticas (Bargmann y Kauffeld, 2023).

Así también, González-Benito *et al.* (2021) encontraron que la autoeficacia se relaciona con el logro académico; además de eso, Estrada (2021) reportó que la autoeficacia se relaciona en forma inversa con la procrastinación, pero positivamente con la autorregulación académica. En esta línea, también se ha visto que la autoeficacia académica es variable mediadora en el vínculo entre los estilos de aprendizaje y su evaluación (Asfahani, 2023).

En un estudio con universitarios de Corea del Sur, la baja autoeficacia académica condujo a síntomas del estrés, además se presentó una tendencia a buscar apoyo para cumplir con las actividades, recurriendo al uso de inteligencia artificial como ayuda académica (Zhang *et al.*, 2024); además, existe evidencia de que la autoeficacia académica tiene un impacto significativo en el compromiso académico y en los resultados del aprendizaje (AL-Qadri *et al.*, 2024).

Por otra parte, todo indicaría que una metodología del docente donde se promueve la conciencia situacional y se desarrollan seminarios basados en el estudio de casos por resolver ayudaría a desarrollar la autoeficacia académica (Sun *et al.*, 2024).

En el caso del sexo, Dong *et al.* (2024) no encontró diferencias significativas entre varones y mujeres en cuanto a la autoeficacia; sin embargo, AL-Qadri *et al.* (2024) reportaron que los varones presentan mayor autoeficacia académica. Por otra parte, se ha visto que la autoeficacia académica y la motivación al logro, entre otras variables, son fundamentales para el rendimiento académico; en el mismo estudio se evidenció que dichos constructos en se vinculan forma positiva pero moderada (Aldarmahi *et al.*, 2023).

En definitiva, se puede evidenciar que la motivación al logro y la autoeficacia académica han sido estudiadas desde diversos ángulos, encontrando resultados que en muchos casos se complementan pero que también llaman a la reflexión pues no han sido completamente explorados. En tal sentido, la presente investigación pretende abordar esta necesidad en el contexto educativo, por lo que el objetivo principal fue determinar la relación entre la motivación al logro y la autoeficacia académica en estudiantes de las carreras de administración y negocios.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño de la investigación

La investigación recopiló datos numéricos, se han utilizado herramientas estadísticas para analizar de forma objetiva la relación entre las variables y sus dimensiones; así mismo, no se ha intervenido para manipular deliberadamente las variables y los datos fueron recogidos en una sola ocasión en cada participante.

Por lo anterior, y según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), la investigación se desarrolló cumpliendo los lineamientos del enfoque cuantitativo, con la profundidad que requiere el alcance correlacional y siguiendo las pautas del diseño no experimental transversal.

## 2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 285 estudiantes universitarios de las carreras de Administración y Negocios de la ciudad de Lima, Perú. Todos participaron en forma voluntaria, aceptaron el consentimiento informado, presentaron matrícula vigente al momento de responder la encuesta y todos eran mayores de edad. Los participantes tenían en promedio 26,5 años ( $DE=5,65$ ), 129 eran varones (45,3%) y 156 eran mujeres (54,7%) y todos eran residentes de Lima Metropolitana. En cuanto a las carreras, se pudo observar que 217 estudiaban la carrera de Administración y 68 pertenecían a carreras ligadas a los Negocios.

## 2.3. Instrumentos

### 2.3.1. Motivación al logro

El instrumento original fue creado por Manassero y Vázquez (1998) para una población española de 1° y 2° año de bachillerato; en esta investigación se empleó la adaptación peruana denominada Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) que fue desarrollada y validada por Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) gracias a la participación de 224 estudiantes universitarios peruanos. Si bien la adaptación peruana presentó evidencias de validez, en la presente investigación se revisó la validez y confiabilidad del instrumento a través de un estudio piloto; los resultados confirmaron la estructura de seis dimensiones:

- (1) Interés y esfuerzo con 8 ítems,
- (2) Interacción con el profesor con 5 ítems,
- (3) Tarea/capacidad con 6 ítems,
- (4) Influencia de los pares con 3 ítems,
- (5) Examen con 4 ítems y
- (6) Interacción colaborativa con pares con 4 ítems.

La confiabilidad para la escala total obtuvo un alfa de 0,82.

### 2.3.2. Autoeficacia académica

El instrumento original fue creado por Barraza (2010), validado en una población mexicana y denominado Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA). En el contexto peruano, Adanaqué (2016) adaptó el instrumento a través de ajustes lingüísticos de algunos ítems, realizó validez de contenido con jueces expertos y desarrolló un piloto donde se obtuvo adecuadas evidencias de confiabilidad. En la presente investigación se realizó un piloto para revisar las evidencias de validez y confiabilidad; se confirmó la estructura de tres dimensiones:

- (1) Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción u output con 8 ítems,
- (2) Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje o input con 6 ítems y

(3) Autoeficacia en las actividades académicas de interacción o retroalimentación con 6 ítems.

Finalmente, se obtuvo un índice alfa de 0,93 para la escala total.

Los datos fueron recogidos a través de una encuesta virtual, los participantes pudieron observar y leer el consentimiento informado, luego de aceptar completaron la ficha sociodemográfica y pasaron a responder las preguntas de los instrumentos de investigación. No se solicitó ningún dato o información personal, la participación fue anónima y voluntaria.

Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS versión 26; se pudo observar que los datos no siguieron una distribución normal y los investigadores decidieron usar pruebas estadísticas no paramétricas.

### 3. Resultados

En la tabla 1 se observan los puntajes obtenidos por las variables de estudio y sus dimensiones.

**Tabla 1.**

*Estadísticos descriptivos de las variables de estudio*

|                                     |                                                                                  | Media  | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|
| <b>Motivación al logro</b>          | Interés y esfuerzo                                                               | 42,54  | 24     | 48     |
|                                     | Interacción con el profesor                                                      | 25,68  | 8      | 30     |
|                                     | Tarea/capacidad                                                                  | 29,80  | 16     | 36     |
|                                     | Influencia de los pares                                                          | 13,95  | 3      | 18     |
|                                     | Examen                                                                           | 19,73  | 9      | 24     |
|                                     | Interacción colaborativa con pares                                               | 19,87  | 7      | 24     |
| <b>Total Motivación al logro</b>    |                                                                                  | 151,58 | 90     | 180    |
| <b>Autoeficacia académica</b>       | Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción u output   | 26,51  | 8      | 32     |
|                                     | Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje o input | 19,63  | 6      | 24     |
|                                     | Autoeficacia en las actividades académicas de interacción o retroalimentación    | 19,02  | 6      | 24     |
| <b>Total Autoeficacia académica</b> |                                                                                  | 65,16  | 20     | 80     |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En la tabla 2 se puede observar que la motivación al logro obtiene una relación positiva, grande y significativa con la autoeficacia académica ( $r=0,578$ ,  $p<0,01$ ). Así mismo, todas las dimensiones de la motivación al logro también se relacionan con el puntaje total de la autoeficacia académica, destacando la correlación con la tarea/capacidad ( $r=0,608$ ,  $p<0,01$ ) y con el interés y esfuerzo ( $r=0,567$ ,  $p<0,01$ ).



**Tabla 2.**

*Correlaciones entre las dimensiones de la motivación al logro y la autoeficacia académica*

|                            |                                    | Autoeficacia académica |
|----------------------------|------------------------------------|------------------------|
| <b>Motivación al logro</b> | Interés y esfuerzo                 | 0,567*                 |
|                            | Interacción con el profesor        | 0,463*                 |
|                            | Tarea/capacidad                    | 0,608*                 |
|                            | Influencia de los pares            | 0,416*                 |
|                            | Examen                             | 0,462*                 |
|                            | Interacción colaborativa con pares | 0,483*                 |
| <b>Motivación al logro</b> |                                    | 0,578*                 |

\* $p < 0,01$

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Por otra parte, en la tabla 3 se observan los resultados correlacionales entre las dimensiones de la autoeficacia académica con el puntaje total de la motivación al logro. Según los resultados, todas las dimensiones de la autoeficacia académica presentan una correlación positiva, grande y significativa con la motivación al logro; la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción u output y la motivación al logro presentan el índice más alto en este análisis ( $r=0,548$ ,  $p < 0,01$ ).

**Tabla 3.**

*Correlaciones entre las dimensiones de la autoeficacia académica y la motivación al logro*

|                               |                                                                                  | Motivación al logro |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <b>Autoeficacia académica</b> | Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción u output   | 0,548*              |
|                               | Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje o input | 0,535*              |
|                               | Autoeficacia en las actividades académicas de interacción o retroalimentación    | 0,525*              |

\* $p < 0,01$

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Según los resultados, las mujeres presentan mayor puntaje en la motivación al logro y en la autoeficacia académica en comparación con los varones (ver tabla 4).

**Tabla 4.**

*Diferencias de media según sexo*

|                               | <b>Hombres</b><br>(n = 129) |           | <b>Mujeres</b><br>(n = 156) |           | <b>U</b> | <b>p</b> |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|----------|----------|
|                               | <b>M</b>                    | <b>DE</b> | <b>M</b>                    | <b>DE</b> |          |          |
| <b>Motivación al logro</b>    | 143,32                      | 17,16     | 158,41                      | 18,68     | 5230,50  | 0,000    |
| <b>Autoeficacia académica</b> | 60,26                       | 10,45     | 69,22                       | 8,71      | 4972,00  | 0,000    |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En las comparaciones de medias según edad, se puede observar en la tabla 5 que el puntaje promedio de los participantes entre 26 y 39 años es mayor que el puntaje obtenido por los más jóvenes en ambas variables; según la prueba U de Mann-Whitney existe diferencia significativa en ambos constructos.

**Tabla 5.**

*Diferencias de media según edad*

|                               | De 18 a 25 años<br>(n = 132) |       | De 26 a 39 años<br>(n = 153) |       | U       | p     |
|-------------------------------|------------------------------|-------|------------------------------|-------|---------|-------|
|                               | M                            | DE    | M                            | DE    |         |       |
| <b>Motivación al logro</b>    | 143,80                       | 18,71 | 158,29                       | 17,61 | 5786,00 | 0,000 |
| <b>Autoeficacia académica</b> | 61,47                        | 8,53  | 68,35                        | 11,03 | 5622,00 | 0,000 |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

La tabla 6 muestra los resultados según la condición de trabajo y estudio, los datos revelan que los participantes que trabajan y estudian a la vez presentan mayor puntaje en ambas variables; según los resultados, esta diferencia es significativa.

**Tabla 6.**

*Diferencias de media según condición de trabajo y estudio*

|                               | Solo estudia<br>(n = 132) |       | Trabaja y estudia<br>(n = 153) |       | U       | p     |
|-------------------------------|---------------------------|-------|--------------------------------|-------|---------|-------|
|                               | M                         | DE    | M                              | DE    |         |       |
| <b>Motivación al logro</b>    | 142,75                    | 18,38 | 153,37                         | 19,25 | 3850,00 | 0,000 |
| <b>Autoeficacia académica</b> | 60,50                     | 8,17  | 66,11                          | 10,70 | 3950,00 | 0,001 |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Finalmente, en la tabla 7 muestra los resultados según carrera de estudio, los datos indican que los estudiantes de Administración presentan mayor puntaje en la motivación al logro y en la autoeficacia académica en comparación con sus pares de Negocios; esta diferencia es significativa.

**Tabla 7.**

*Diferencias de media según carrera*

|                               | Administración<br>(n = 217) |       | Negocios<br>(n = 68) |       | U    | p     |
|-------------------------------|-----------------------------|-------|----------------------|-------|------|-------|
|                               | M                           | DE    | M                    | DE    |      |       |
| <b>Motivación al logro</b>    | 154,43                      | 19,74 | 142,47               | 15,59 | 4627 | 0,000 |
| <b>Autoeficacia académica</b> | 66,97                       | 11,06 | 59,38                | 5,42  | 3822 | 0,000 |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).



## 4. Discusión

Los resultados descriptivos sobre la motivación al logro muestran que los participantes, en general, presentan un nivel adecuado o alto en esta variable. Lo antes mencionado estaría indicando que los estudiantes de administración y negocios presentan un impulso positivo por alcanzar sus metas académicas y superar los obstáculos que se presenten en el camino (Goswami *et al.*, 2023); los estudiantes con estas características no solo buscan cumplir con los requisitos mínimos que exige el sistema de evaluación de la universidad, sino que también muestran esfuerzo y dedicación por lograr resultados que superen lo esperado, esto concuerda con los principios que sustentan la motivación al logro (Ryff, 1989).

Es visto que altos niveles de motivación al logro alejan a los jóvenes del conformismo y los acerca a la búsqueda constante de mejoras, flexibilidad al enfrentar trabajos complejos y a no dejarse vencer por los obstáculos; todo esto sin perjudicar a los demás (McClelland, 1989). Según esto, los participantes presentan predisposición a establecer metas claras y ambiciosas pero alcanzables con su propio esfuerzo en el ámbito académico (Azamatova *et al.*, 2023).

Desde otro ángulo, estos resultados indicarían que los jóvenes estudian porque, razonablemente, quieren tener éxito y son perseverantes (Yilmaz *et al.*, 2022); esto también señalaría un adecuado equilibrio entre el aspecto académico y las otras esferas de la vida personal. Así mismo, se comprende que estas conductas sobre la motivación al logro representan un elemento crucial (Salvador-Ferrer, 2021) para los estudiantes de las carreras de Administración y Negocios debido a que, particularmente en estas disciplinas, se requiere un conjunto de conocimientos teóricos-prácticos junto con habilidades blandas como el liderazgo y la proactividad.

Además, los estudiantes de estas carreras con adecuados niveles de motivación al logro tienen mayor probabilidad de asumir puestos de relevancia, están abiertos a la innovación y pueden contribuir positivamente al desarrollo de sus organizaciones debido a los procesos de valoración cognitivo y emocional de su entorno (Roa *et al.*, 2024). Finalmente, este análisis lleva a concluir que la motivación al logro contribuiría al éxito académico y a la preparación de futuros profesionales en función a las decisiones que toman en su camino universitario (Capelle *et al.*, 2023).

Los resultados descriptivos indican que los participantes, en general, superan el puntaje medio en esta variable. Esto indicaría que, de manera global, confían en sus habilidades para el aprendizaje, las cuales les permiten comprender y aplicar los contenidos curriculares en la resolución de problemas (Bandura, 1995); esta creencia en su potencial los puede impulsar a asumir tareas complejas y recuperarse velozmente en situaciones de fracaso (Bandura, 1992).

Si se analiza desde el desarrollo y logro de competencias (García *et al.*, 2016), esto podría relacionarse con un mejor rendimiento académico (González-Benito *et al.*, 2021), con la participación en actividades extracurriculares y en con la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje y formación profesional. Desde otra perspectiva, esta condición los ayudaría a combatir eficazmente el estrés y la ansiedad ante situaciones sociales, académicas y emocionales complejas (AlAli y Saleh, 2022).

Lo revisado previamente refleja que la autoeficacia académica cumple un rol importante en la formación de los futuros profesionales de la Administración y Negocios, esto porque en esta área del conocimiento es necesario confiar en las propias habilidades analíticas, tomar decisiones cruciales en momentos difíciles, gestionar adecuadamente el tiempo sin procrastinar (Estrada, 2021) y solucionar casuísticas complejas (Bargmann y Kauffeld, 2023).

Es posible que los participantes con altos niveles en este tipo de autoeficacia sean más autónomos y no recurran frecuentemente a solicitar apoyo (Zhang *et al.*, 2024), participen en proyectos interdisciplinarios desafiantes y busquen las mejores oportunidades para desarrollarse personal y profesionalmente. Lo indicado no quita la necesidad de recibir una adecuada retroalimentación por parte de los profesores, pues siempre es necesario percibir el apoyo y orientación para construir adecuadamente los aprendizajes y desarrollar las habilidades necesarias.

En cuanto a los resultados correlacionales, se ha encontrado que la motivación al logro se relaciona en forma positiva, grande y significativa con la autoeficacia académica; esto da a entender que ambos constructos psicológicos están vinculados en el contexto educativo universitario de las carreras de Administración y Negocios. El índice reportado ( $r=0,578$ ,  $p<0,01$ ) confirma los resultados obtenidos en investigaciones anteriores y es consistente con la literatura que existe en este momento al interior de la psicología educativa.

Los jóvenes estudiantes con una adecuada autoeficacia académica se comprometen con sus actividades (AL-Qadri *et al.*, 2024) y aceptan más desafíos; este comportamiento positivo hacia el aprendizaje y la superación personal y profesional podría ser visto como un componente de la motivación al logro. Es posible comprender esta relación si se considera que ambos constructos comparten el impulso hacia el éxito (Navarro *et al.*, 2023), la búsqueda de los objetivos académicos y perciben la importancia de la competitividad; de esta forma es que, si la motivación al logro aumenta, es posible que la autoeficacia aumente.

Se ha visto que los estudiantes con motivación al logro tienen una predisposición a sobrepasar los objetivos mínimos planteados y a mostrar esfuerzo por alcanzarlos; esta dedicación afectaría positivamente su rendimiento en el ámbito estudiantil y reforzaría su autoeficacia. Esto último se podría explicar considerando que, desde el aspecto psicológico, la motivación al logro crea experiencias de éxito, desarrolla un impulso por la competencia y configura un esfuerzo genuino por alcanzar las metas desafiantes (Salvador-Ferrer, 2021).

Al concretarse estas acciones, el estudiante experimenta la energía de la competencia y realización; según la propuesta de Bandura, las experiencias donde el sujeto logra el éxito son reforzadores de la autoeficacia (Bandura, 1995). Es decir, cuando el joven estudiante se encuentra motivado y logra con éxito sus objetivos académicos, podría desarrollar confianza sobre sus propias habilidades para enfrentar cualquier otro desafío en el futuro; la autoeficacia académica se fortalece cuando el estudiante se involucra en su aprendizaje, recibe retroalimentación positiva y aprovecha las oportunidades de mejora.

La dimensión tarea/capacidad fue el aspecto de la motivación al logro que obtuvo el índice más alto con la autoeficacia académica. Recordando que esta dimensión hace referencia a la valoración del estudiante sobre la dificultad de la tarea y la propia capacidad para completarlas con éxito; se puede afirmar que el vínculo estadístico reportado se explicaría porque ambos comparten una percepción positiva de la competencia y el éxito al realizar las tareas.

Este resultado indicaría que los estudiantes de Administración y Negocios consideran que pueden manejar adecuadamente sus tareas académicas y que pueden superar la dificultad que representan, esto sería una señal que confían en sus habilidades para completar sus tareas, están motivados y se esfuerzan por lograr el éxito (Bargmann y Kauffeld, 2023).

Lo mencionado anteriormente significaría que todo esfuerzo por mejorar la percepción de los estudiantes sobre su potencial académico en cuanto a la resolución de tareas podría fortalecer la autoeficacia académica y, posiblemente, el rendimiento académico; esto último sería una aplicación práctica de la relevancia que tienen las percepciones de las personas (Bandura, 1992).

Adicional a lo previamente expuesto, la dimensión interés y esfuerzo de la motivación al logro fue el otro componente que obtuvo el segundo índice de correlación más alto con la autoeficacia académica. Con estos datos es posible afirmar que los estudiantes con mayor interés y que presentan más esfuerzo tienen mayor probabilidad de obtener mejores resultados académicos; concordando con lo expuesto por Azamatova *et al.* (2023); y considerando la importancia de las experiencias vividas según Witte *et al.* (2024), lo anterior estaría fortaleciendo la autoeficacia académica a través de experiencias académicas satisfactorias.

Así mismo, es posible que estos jóvenes también sean proactivos en la búsqueda de recursos que les faciliten lograr sus metas académicas, por ejemplo: buscar información en diversas fuentes para lograr una comprensión profunda y significativa, pedir consejos a profesores, etc. La relación positiva y significativa entre el interés y el esfuerzo con la autoeficacia académica estaría generando un círculo virtuoso en el contexto universitario donde se realizó la investigación; si esta disposición conductual se mantiene, es posible que el desempeño académico sea bueno y se sostenga a largo plazo durante sus estudios universitarios.

Considerando que la muestra participante pertenece a la clase media emergente, es posible que las metas y objetivos establecidos por los estudiantes superen el ámbito personal y abarquen las aspiraciones familiares o generacionales. El esfuerzo, la dedicación, el compromiso y el logro de objetivos se puede alcanzar con una adecuada autodisciplina y, como explicó Dong *et al.* (2024), es necesaria una apropiada gestión del tiempo; los estudiantes estarían mostrando actitudes para planificar y organizar sus horarios priorizando ciertas actividades.

Otra conducta que podría observarse en los jóvenes con buenos puntajes de interés y esfuerzo es la constante y oportuna participación en clase, así como las preguntas que generan y los debates que construyen un mejor aprendizaje para ellos y sus pares. A medida que alcanzan sus objetivos, todas estas experiencias fortalecen la autoeficacia que los jóvenes han construido sobre sus habilidades, por ello, una didáctica basada en retos ayudaría a obtener mejores resultados (Kaya y Ercag, 2023) en cada paso del recorrido universitario.

De igual forma, las otras dimensiones de la motivación al logro obtuvieron índices de correlación positivos pero medianos con la autoeficacia académica. Lo antes mencionado no quita relevancia a estos hallazgos; en el caso de la interacción con los profesores, es necesario recordar que dicho vínculo no se limita al intercambio de conocimiento teórico, sino también a la transmisión de experiencias personales y profesionales.

La influencia de los pares podría representar un gran apoyo en el ámbito académico, reforzar la motivación y una gran oportunidad para desarrollar habilidades de aprendizaje colaborativo; además de esto, la interacción con sus pares es fundamental para analizar casos y problemáticas desde diversas perspectivas, lo que enriquece la experiencia entre compañeros, desarrolla la habilidad de negociación y delegación de tareas.

Por su parte, la capacidad de éxito en los exámenes revelaría no solo la comprensión de la teoría, sino también la aplicación de determinados contenidos en ejercicios reales cuando se evalúa por competencias.

Por otra parte, la dimensión de la autoeficacia académica orientada a la producción u output presenta el mayor índice de correlación con la motivación al logro; esto indicaría que los estudiantes que creen y confían en sus habilidades para realizar productos académicos presentan más motivación al logro. Esta confianza se traduciría en productos concretos, tangibles y evaluables como producción ensayos e informes que involucren investigación, organización de ideas y el desarrollo paulatino de una adecuada redacción; adicionalmente, presentaría una tendencia positiva a participar en presentaciones orales efectivas, proyectos prácticos como trabajo de campo y estudio de casos.

Por su parte, actividades centradas en el input (búsqueda de información, toma de apuntes, organización de información, preparación para evaluaciones, etc.), así como centradas en la retroalimentación (participación en discusiones, debates, trabajo en equipo, gestión de vínculos interpersonales con pares y profesores o tutores, recepción de retroalimentación, etc.) también estarían vinculadas con la motivación al logro. Esto representa una oportunidad para que los docentes universitarios puedan evaluar la posibilidad de considerar estos aspectos didácticos al interior de sus clases (Kaya y Ercag, 2023; Sun *et al.*, 2024) y ser partícipe del círculo virtuoso que se mencionó líneas arriba.

Las mujeres participantes han mostrado mayor puntaje en ambas variables, concordando con los reportado por De la Morena *et al.* (2011) y Roa *et al.* (2024); es posible que el contexto de movilidad social y empoderamiento de las mujeres que actualmente se vive en el Perú les permita internalizar mayores expectativas personales y profesionales en comparación con quinquenios o décadas anteriores. Es sabido que en contextos donde la tradición sociocultural asigna a la mujer roles domésticos o familiares como prioridad antes que la educación, hace que muchas jóvenes vean reducidas sus oportunidades debido a barreras sociales, económicas y hasta de infraestructura.

Sin embargo, el contexto descrito también puede verse como una oportunidad donde las mujeres se plantean metas ambiciosas y desarrollen la autoeficacia a modo de superación social y económica. Finalmente, también es posible que el éxito en sus objetivos académicos sea percibido como una vía para mejorar su estatus en un país que aún mantiene rasgos de machismo y discriminación. Es necesario continuar explorando los resultados según sexo pues existen evidencias como las de AL-Qadri *et al.* (2024) y Dong *et al.* (2024) que presentan diferentes resultados.

Así mismo, se ha visto que los participantes de más edad (entre 26 a 39 años) presentan más puntajes que los estudiantes con menos edad. Los participantes con más edad vienen acumulando más experiencias académicas y laborales en comparación con los estudiantes más jóvenes; estas vivencias fortalecerían la confianza en sí mismos, en sus conocimientos y habilidades para enfrentar desafíos y seleccionar adecuadamente las estrategias más efectivas para superarlos (Witte *et al.*, 2024).

Además de eso, otro elemento importante de análisis es el cambio e incremento de responsabilidades a nivel social; cuando la persona avanza en edad va adquiriendo compromisos y metas personales y profesionales a largo plazo, lo que a su vez configura el terreno adecuado para motivarse y dedicar tiempo y esfuerzo a aquello que le permita alcanzar el reconocimiento deseado (Stramkale, 2022). Los adultos jóvenes con más edad pueden ser el centro de atención de las expectativas sociales y familiares; considerando que los universitarios más jóvenes aún están en las etapas iniciales de exploración de su futuro profesional, en muchos casos dependen de los recursos familiares y aún están ajustando algunos aspectos emocionales propios de su edad.

En cuanto a la situación laboral, los universitarios que estudian y trabajan tienen mayor motivación al logro y mayor autoeficacia académica en comparación con los universitarios que solo estudian. Si se reflexiona sobre lo complejo que es trabajar y estudiar una carrera universitaria al mismo tiempo, se comprendería que ambas actividades exigen una gestión adecuada del tiempo para equilibrar las responsabilidades y lograr el bienestar (Dong *et al.*, 2024); esta condición incrementaría la autoeficacia académica al plantear metas claras pero realistas.

Adicional a esto, la experiencia profesional es un valor agregado de los estudiantes, pues les proporciona ejemplos reales que unen la teoría con la práctica; esta compleja realidad les permite desarrollar más motivación al logro pues ven como sus estudios se conectan directamente con el mercado laboral. En el caso del ámbito socioeconómico, y considerando las condiciones económicas del país, los jóvenes que realizan ambas actividades posiblemente tengan mayor presión financiera a nivel personal y familiar; esto les permitiría desarrollar más motivación al logro y autoeficacia académica al aprovechar sus estudios con miras a un mejor futuro.

Finalmente, se ha visto que los estudiantes de Administración presentan más puntaje en ambas variables cuando se compara con los resultados de los jóvenes que estudian Negocios; esto se podría explicarse cuando se analizan las particularidades de cada carrera y también la percepción social que existe. En una rápida revisión del currículo de Administración, se puede identificar la tendencia a desarrollar habilidades gerenciales que tienen inmediata aplicación en diversas organizaciones públicas o privadas; debido a lo anterior, es posible que la percepción de estos jóvenes refuerce la idea que sus estudios los llevarán a ser mejores profesionales en el ámbito laboral.

La asociación de liderazgo y gestión con la carrera de Administración puede ser vista como un camino certero hacia posiciones de mando, de gran influencia y estabilidad económica; por ello, es posible que los estudiantes de esta carrera se esfuercen por ocupar, en el futuro, puestos para gestionar organizaciones y equipos directivos. Por otra parte, sería interesante profundizar cuales son las razones por las cuales los estudiantes de Negocios presentan menos puntaje que sus pares de Administración.

## 5. Conclusiones

La investigación ha presentado los resultados correlacionales encontrados entre la motivación al logro y la autoeficacia académica. Se ha encontrado que ambos constructos se relacionan en forma positiva y significativa, este comportamiento también se visualiza en la asociación entre sus dimensiones. Adicionalmente, se ha visto que las mujeres, los universitarios con más edad, los que estudian y trabajan al mismo tiempo y los que estudian la carrera de administración presentan mayores puntajes en motivación al logro y en autoeficacia académica.

Debido a la naturaleza correlacional del estudio, se abre la oportunidad de seguir estudiando estas dos variables en el contexto educativo peruano. Los hallazgos representan un esfuerzo por comprender la dinámica psicológica y educativa de los jóvenes universitarios de las carreras de administración y negocios; sin embargo, sus resultados no terminan siendo concluyentes debido a que no se ha probado la causalidad entre dimensiones ni constructos. Lo anterior sugiere la necesidad de continuar profundizando en tópicos tan relevantes para el desarrollo de la sociedad peruana y de sus futuros profesionales.



## 6. Referencias

- AlAli, R. y Saleh, S. (2022). Towards Constructing and Developing a Self-Efficacy Scale for Distance Learning and Verifying the Psychometric Properties. *Sustainability (Switzerland)*, 14(20). <https://doi.org/10.3390/su142013212>
- Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* [Tesis maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM.
- Aldarmahi, A., Fasfous, I., Abuarab, N., Alkusayer, A. y Ahmed, M. (2023). Inclusion of academic self-efficacy, motivation, and engagement with the pre-university cognitive ability to predict students' university GPA. *International Journal of Innovation and Learning*, 33(3), 269-282. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2023.130102>
- Al-Harthy, A. (2024). The Feeling of Psychological Security After the Corona Pandemic and Its Relationship to The Motivation for Achievement Among Gifted Students. *Journal of Statistics Applications and Probability*, 13(1), 519-533. <https://doi.org/10.18576/jsap/130136>
- AL-Qadri, A., Mouas, S., Saraa, N. y Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efcacy and learning outcomes: the mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5>
- Alvarado, G., Alarcón, R., Flores, H. y Ramírez, R. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2637>
- Asfahani, A. (2023). The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Undergraduate Students' Perceptions of Electronic Assessment: A Mediation Analysis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 226-244. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.13>
- Azamatova, A., Bekeyeva, N., Zhaxylikova, K., Sarbassova, A. y Ilyassova, N. (2023). The Effect of Using Artificial Intelligence and Digital Learning Tools based on Project-Based Learning Approach in Foreign Language Teaching on Students' Success and Motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(6), 1458-1475. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3712>
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press

- Bargmann, C. y Kauffeld, S. (2023). The interplay of time management and academic self-efficacy and their influence on pre-service teachers' commitment in the first year in higher education. *Higher Education*, 86(6), 1507-1525. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00983-w>
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 10. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>
- Capelle, J., Senker, K., Fries, S. y Grund, A. (2023). Deadlines make you productive, but what do they do to your motivation? Trajectories in quantity and quality of motivation and study activities among university students as exams approach. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1224533>
- De la Morena, M., Sánchez, A. y Fernández, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 225-230. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3149>
- Dong, J., Hassan, N., Hassan, A., Chen, D. y Guo, W. (2024). Effect of Achievement Motivation and Self-Efficacy on General Well-Being among Students at Normal Universities in Ningxia: The Mediating Role of Time Management. *Behavioral Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/bs14010015>
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la ciencia*, 11(20), 195-205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- García, J., Inglés, C., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M. y Gonzálvez, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 16, 31-50. <http://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Goswami, L., Senges, A., Estier, T. y Cherubini, M. (2023). Supporting Co-Regulation and Motivation in Learning Programming in Online Classrooms. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 7(CSCW2). <https://doi.org/10.1145/3610089>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Kaya, O. y Ercag, E. (2023). The impact of applying challenge-based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation and fow. *Education and Information Technologies*, 28(8), 10053-10078. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11585-z>
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. <https://www.psicothema.com/pi?pii=169>



- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.
- Morales-Bueno, P. y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación Y Educadores*, 12(3). <https://n9.cl/2kvek>
- Navarro, R., Vega, V., Bayona, H., Bernal, V. y Garcia, A. (2023). Relationship between technology acceptance model, self-regulation strategies, and academic self-efficacy with academic performance and perceived learning among college students during remote education. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227956>
- Nicholson, M., Bennett, J. M., Modesto, O. y Gould, R. (2023). Understanding University Students during COVID-19: A Longitudinal Mixed-Methods Analysis of Their Experiences of Online Learning, Mental Health, Academic Engagement, and Academic Self-Efficacy. *Psychopathology*, 56(5), 342-358. <https://doi.org/10.1159/000528441>
- Roa, J., Lagos, N., Fernández, C., Palma, M. y López, C. (2024). Motivación en Educación Superior para el aprendizaje académico en una muestra intercultural. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 22(1), 127-150. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8929>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salvador-Ferrer, C. (2021). Achievement motivation and goals in life: The mediating role of emotional intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(53), 1-18. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3317>
- Stramkale, L. (2022). Future Primary School Teachers' Achievement Motivation in Remote Learning Process. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 225-237. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.225.237>
- Sun, Y., Li, X., Liu, H., Li, Y., Gui, J., Zhang, X., Li, X., Sun, L., Zhang, L., Wang, C., Li, J., Liu, M., Zhang, D., Gao, J., Kang, X., Lei, Y. y Yuan, T. (2024). The effectiveness of using situational awareness and case-based seminars in a comprehensive nursing skill practice course for undergraduate nursing students: a quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05104-y>
- Wild, S. y Grassinger, R. (2023). The importance of perceived quality of instruction, achievement motivation and difficulties in self-regulation for students who drop out of university. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 758-772. <https://doi.org/10.1111/bjep.12590>
- Witte, K., Spinath, B. y Ziegler, M. (2024). Dissecting achievement motivation: Exploring the link between states, situation perception, and trait-state dynamics. *Learning and Individual Differences*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102439>

Yilmaz, E., Güner, B. y Caner, N. (2022). Humanitarian values as predictors of self-efficacy of vocational school students | Meslek lisesi öğrencilerinin öz yeterliklerinin yordayıcısı olarak insani değerler. *Milli Eğitim*, 51(236), 3181-3208. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.938186>

Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T. y Kim, J. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** Tacca, Daniel; **Software:** Tacca, Daniel y Cuarez, Renzo **Validación:** Tacca, Daniel y Cuarez, Renzo; **Análisis formal:** Tacca, Daniel y Cuarez, Renzo; **Curación de datos:** Tacca, Daniel; **Redacción-Preparación del borrador original:** Tacca, Daniel y Cuarez, Renzo **Redacción-Re-visión y Edición:** Tacca, Daniel; **Visualización:** Tacca, Daniel y Cuarez, Renzo **Supervisión:** Tacca, Daniel; **Administración de proyectos:** Tacca, Daniel; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Tacca, Daniel y Cuarez, Renzo.

**Financiación:** Esta investigación se realizó en el marco del proyecto P-2023-LIM-21 financiado por la Universidad Tecnológica del Perú

**Conflicto de intereses:** No se presentan conflictos de interés.

### AUTORES:

**Daniel Rubén Tacca Huamán**

Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Doctor en Educación. Psicólogo y profesor con experiencia en docencia a nivel universitario de pregrado y postgrado en cursos de investigación.

[c17500@utp.edu.pe](mailto:c17500@utp.edu.pe)

**Renzo Cuarez Cordero**

Universidad Privada del Norte, Perú.

Maestría en Educación. Profesor de Lengua y Literatura con experiencia en docencia a nivel escolar y a nivel universitario en cursos de redacción e investigación.

[renzo.cuarez@upn.pe](mailto:renzo.cuarez@upn.pe)