



Universidad Abierta Interamericana

**Motivación de Logro Académico y su relación con el Rendimiento
Académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta
Interamericana**

Tesista: Karina Andrea Basile

Tutor/a: Lic. Fabbro Nadia

Lic. Folco María

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Fecha de entrega: 6 de junio de 2023

Tabla de contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
1- Introducción.....	4
2- Metodología.....	26
2.1 Diseño	26
2.2 Participantes	26
2.3 Instrumentos.....	27
2.3.1 Sociodemográfico.....	27
2.3.2 Motivación de Logro Académico.....	27
2.3.3 Rendimiento Académico.....	28
2.4 Procedimiento.....	28
2.5 Análisis de datos.....	29
3- Resultados.....	30
4-Discusión.....	35
5- Conclusión.....	40
Referencias bibliográficas.....	41

Resumen

El siguiente estudio tuvo como objetivo, analizar la Motivación de Logro Académico y su relación con el Rendimiento Académico en los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Basándose en la teoría de Wiener (1985), permitió indagar acerca de cuáles son las atribuciones que realizan los estudiantes de dicha universidad, en torno a su rendimiento académico alcanzado. Se evaluó a través de la Escala General de Motivación de Logro Académico (EMLA-G) y la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario, sobre una muestra de 108 estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Los resultados obtenidos describen una relación significativa directa entre las dimensiones de la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico. En relación a los factores psicosociales que inciden en el Rendimiento Académico, según el género, se obtuvieron mayores puntajes en el género femenino en las dimensiones, Atribución a las características de la Tarea, Atribución al Esfuerzo y Atribución a la Capacidad en comparación con el género masculino. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas según aquellos que respondieron que se percibían acompañados por sus familiares siendo estos, los que obtuvieron mayores puntajes en las dimensiones de Motivación de Logro Académico. En conclusión, en la relación entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico se evidenció un fenómeno que implica aspectos internos como son las atribuciones causales, y atribuciones relacionadas a causas de origen externos asociados a diferentes factores psicosociales que inciden en la Motivación de Logro, y ésta a su vez, en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Palabras clave: Motivación de Logro Académico- Rendimiento Académico- Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Abstract

The objective of the following study was to investigate the Academic Achievement Motivation and its relationship with Academic Performance in Psychology students of the Interamerican Open University. Based on Wiener's theory (1985), it made it possible to inquire about what are the attributions made by the students of said university, regarding their academic performance achieved. It was evaluated through the General Scale of Motivation of Academic Achievement (EMLA-G) and the RAU Scale of University Academic Performance, on a sample of 108 Psychology students from the Inter-American Open University. The results obtained describe a direct significant relationship between the dimensions of Achievement Motivation and Academic Performance. On the other hand, from the data collected, a significant relationship was obtained for the dimensions Attribution to Ability, and Attribution to Teacher Evaluation, in relation to Academic Performance. In relation to the psychosocial factors that affect Academic Performance, according to gender, higher scores were obtained in the female gender in the dimensions, Attribution to the characteristics of the Task, Attribution to Effort and Attribution to Ability in comparison with male gender; On the other hand, significant differences were found according to those who responded that they perceived themselves accompanied by their relatives, these being the ones who obtained the highest scores in the Academic Achievement Motivation dimensions. In conclusion, the relationship between Academic Achievement Motivation and Academic Performance was evidenced as a phenomenon that involves internal aspects such as causal attributions, and attributions related to external causes of origin associated with different psychosocial factors that affect Achievement Motivation, and this in turn, in the Academic Performance of the students of the Psychology career of the Inter-American Open University.

Keywords: Academic Achievement Motivation- Academic Performance- Psychology students of the Interamerican Open University.

1- Introducción

En la actualidad, la educación superior debe asumir el desafío de formar aquellos perfiles profesionales que dispongan de la capacidad de adaptarse, buscar soluciones, dirigir y tomar decisiones en función de las demandas de la globalización que impone cambios sociales, económicos y tecnológicos. Además, exige el desarrollo de personas que desplieguen habilidades cada vez más específicas en función de desarrollar y emplear sus conocimientos en un mundo post moderno (Petric, 2019).

Según los datos arrojados por la OCDE, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, del año 2018, la tasa de graduación de Argentina correspondía al 18% entre los jóvenes de 24-35 años, ubicándose por debajo del promedio a nivel mundial en el 44% (OECD, 2018). En este sentido, la exigencia por encontrar respuestas a las problemáticas educativas, a partir de la investigación en educación superior, ha crecido considerablemente en Argentina, como, por ejemplo, la implementación de políticas de financiamiento y de diversificación de las ofertas académicas a favor de la inclusión universitaria (Adrogué y García de Fanelli, 2021).

Sobre esta base, se considera que la educación superior tiene como fin el logro académico del alumnado (Velásquez Casana, 2020). Con lo cual, el desorden o desajuste en este sentido, ya sea, por un déficit en el rendimiento académico o la deserción universitaria, constituyen una gran preocupación desde hace varias décadas en los centros universitarios de toda América Latina. Por esto, en el contexto educativo, se le otorga una gran importancia a determinar cuáles son los predictores cognitivos que inciden en el desempeño académico de los estudiantes (Fernández Lamarra et al., 2018; Velásquez Casana, 2020).

Así, se encuentra en la revisión de estudios, que la Motivación de Logro Académico puede ser una variable que explica en gran medida el Rendimiento Académico (Delgadillo,

2016; Gómez, 2014; Lens & Deci, 2006; Trujillo & Bermúdez, 2020). También, Huancollo Palomino (2021) menciona que la Motivación de Logro se convierte en la esencia del proceso educativo ya que, en este contexto, es definida por el autor como la energía que posee cada estudiante para alcanzar un aprendizaje significativo que incida en su rendimiento académico.

En el mismo sentido, McClelland y sus colaboradores, (1953), aluden al significado semántico del término Motivación de Logro, como una disposición relativamente estable de buscar el éxito o de alcanzar un logro. Dicha motivación influye directamente en los estudiantes y determina los comportamientos que éstos utilizarán, a fin de desempeñarse de un modo adecuado en el ámbito académico (Dodobara, 2005).

Según los aportes realizados por la Dra. Ariana De Vicenzi (2021), Vicerrectora Académica de la Universidad Abierta Interamericana, el proceso de enseñanza en el que se desarrolla el desempeño del estudiante de la Universidad Abierta Interamericana, se construye desde un enfoque ecológico. Este enfoque promueve un modelo educativo en el que se desarrollan interacciones culturales y sociales que favorecen el proceso educativo en el que los estudiantes despliegan su motivación y el valor por el logro de los resultados.

Por otra parte, algunos autores ubican al Rendimiento Académico como un indicador de la asimilación de los contenidos implicados en los programas de estudio, representado por una calificación cuantitativa (Lamas, 2015). También puede ser considerado como una medida de la capacidad de respuesta al proceso de enseñanza aprendizaje (Gaxiola y otros, 2012). Sin embargo, resulta pertinente definir el Rendimiento Académico como un variable que responde a una perspectiva multidimensional (Grasso Imig, 2020). De esta manera se propone abordar la comprensión de tres competencias vinculadas a las prácticas pedagógicas: las cognitivas, las intrapersonales e interpersonales (Reimers y Chung, 2016).

Por lo expuesto hasta el momento, es que este estudio propone indagar cómo se relaciona la Motivación de Logro Académico con el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Se considera relevante aumentar la comprensión de las dinámicas que se involucran en los aspectos del Rendimiento Académico de los estudiantes, siendo la Motivación de Logro un posible predictor de éste (Delgadillo, 2016; Gómez, 2014; Lens & Deci, 2006; Trujillo, & Bermúdez, 2020).

En este sentido no se han encontrado investigaciones que hayan indagado la relación entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología la Universidad Abierta Interamericana. Por esto, existe un vacío teórico y empírico, y se pretende, a partir de este estudio, realizar un aporte de dichas características, que sea de utilidad para la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la Motivación de Logro de los alumnos, en función de mejorar la calidad del proceso y el óptimo rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Por otra parte, ha de ser un aporte útil a futuras investigaciones. No obstante, por haber sido realizado este estudio en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, se considera pertinente y necesario que nuevos estudios viertan su interés en analizar la Motivación de Logro Académico en distintas muestras.

Comprender el Rendimiento Académico a partir de variables psicológicas es crucial en materia de intervención, en función de formular decisiones que favorezcan políticas de inclusión universitaria. Por otra parte, Pereira Naranjo (2009) explica que es de suma importancia, para cualquier institución educativa, conocer acerca de los motivos que orientan la conducta de los estudiantes, sobre todo aquellos motivos que se vinculan con la seguridad emocional, el refuerzo, los grupos significativos, la autoestima, y los aspectos cognoscitivos. Según el autor esta información permite el desarrollo de acciones que favorecen la motivación

hacia el aprendizaje. Por ejemplo, estimular a la población estudiantil para que otorgue mayor valor al hecho de aprender (motivación intrínseca) que a la calificación que obtenga en una materia (motivación extrínseca). De la misma manera, sería beneficioso que el estudiante focalice más en la experiencia de aprendizaje que en las recompensas externas, valorando así, las actividades académicas (Pereira Naranjo, 2000)

En este sentido, son justamente la Motivación de Logro Académico, la Percepción de Apoyo y la Apertura a la Experiencia, las variables que se encuentran relacionadas con el Rendimiento Académico (Morales Navarro y otros, 2019).

Motivación logro Académico: Recorrido conceptual.

Citando a Tolman (1925), Manasseros y Vázquez definen la motivación como un constructo cuya importancia está relacionada con su fuerza y poder explicativo y predictivo de la conducta humana en distintos ámbitos.

Entre la década de 1920 hasta mediados de la década de 1960, los enfoques sobre la motivación se centraron en el modelo mecanicista. En este punto la motivación se entendía en términos como el instinto, impulso, activación, necesidad y como la energía que empujaba a un organismo a actuar frente a la exigencia de recuperar su estado de equilibrio, con base en factores externos determinantes de la motivación o refuerzos. (Manassero y Vázquez, 1998).

Por otra parte, la Motivación de Logro, fue principalmente estudiada en los Estados Unidos y se considera que fue Murray, en el año 1938, en su libro *Explorations in personality* quién continuo con el desarrollo de la variable Motivación de Logro. Denominó dicho constructo como la necesidad de logro que dirige a una persona a realizar una determinada acción advertida como compleja, de una manera eficiente y efectiva. En este punto, Murray

descubrió que las personas con una elevada Motivación de Logro eran capaces de perseverar planteándose metas a largo plazo, basados en un sentimiento de superación que los conduciría a disfrutar de situaciones de competitividad. (Thornberry-Noriega, 2003).

En 1943 surge una perspectiva humanística en respuesta al posicionamiento del conductismo y el psicoanálisis. Desde este enfoque, Maslow formula “A Theory of Human Motivation”. El autor describe un orden de jerarquía de las necesidades humanas y argumenta que a medida que los individuos satisfacen sus necesidades más básicas, recién entonces desarrollan necesidades y deseos más elevados (Maslow, 2004). Según esta teoría las necesidades se satisfacen en el siguiente orden de jerarquía:

- Necesidades fisiológicas (sustento de la vida: el alimento, el descanso etc.)
- Necesidades de seguridad (aseguran la sobrevivencia)
- Necesidades de amor y pertenencia (de ser aceptados, de pertenecer etc.).
- Necesidades de estima (valoración de sí mismos, autoestima y respeto).
- Necesidades de autorrealización: realización del propio potencial y autoestima (la autonomía, la independencia y el autocontrol). La perspectiva humanista enfatiza en la capacidad de la persona para alcanzar su crecimiento, sus singularidades positivas y la libertad para escoger su propio destino. Una vez que las personas han satisfecho las cinco necesidades mencionadas anteriormente, identifica 2 necesidades a las que llamó cognoscitivas, estas son:
 - Necesidades de conocer y comprender el mundo y al entorno natural que lo rodea.
 - Necesidad de satisfacción estética (arte en general). (Pereira Naranjo, 2009)

Posteriormente, se produce cierto desplazamiento hacia un enfoque más cognitivo. Es entonces, cuando Heider en 1958, utiliza esta misma variable para explicar que los resultados,

positivos o negativos, se asientan sobre atribuciones personales, influenciados por un estímulo externo y necesidades fisiológicas. (Quiroga Prado, 2021)

Desde este enfoque cognitivo, McClelland (1917-1998) discípulo de Murray, estudio las motivaciones de logro en los años cincuenta. Según este autor, la Motivación de Logro está basada en una emoción y radica en una posibilidad de cambio en el estado afectivo. Esta definición supone que la motivación implica un aprendizaje previo basado en la interacción social. En este sentido, Toro (1998) citando a McClelland (1917-1998) refiere que, todo motivo es social, por ende, todos los motivos sociales son previamente aprendidos en interacción con los otros y se fundamentan en un estado afectivo. Este planteo le permitió abordar elementos explicativos que otras teorías, más mecanicistas, basadas en la reducción de necesidades biológicas, no podían dilucidar. (Toro, 1998. McClelland, 1917-1998)

Según Toro (1998), citando a McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953), la Motivación de Logro surge de un aprendizaje que se da en función de la persona con su entorno social, y es a través de ésta, que se genera una orientación de las acciones de la persona de forma persistente hacia la demanda de un resultado exitoso. Según esta teoría, si la motivación por el éxito es mayor a la de evitar el fracaso el resultado es una conducta que se asienta sobre la Motivación de Logro.

McClelland (1917-1998) distingue, la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder como aquellas motivaciones fundamentales que predisponen a las personas a comportarse de determinada manera en el desempeño de diferentes trabajos y tareas. Refiere que la persona aprende algo más que la respuesta a un problema, dado que la característica del comportamiento ligado con un resultado exitoso también se verá reforzado y generará sentimientos de logro. En base a esta teoría la necesidad de poder está relacionada con un aspecto persuasivo del comportamiento en el que se insita a otras personas a expresar sus

propias capacidades para que puedan alcanzar las metas que se propongan. La necesidad de filiación, en cambio, hace referencia a lograr la aceptación de otras personas y asegurarse la aprobación social y, la necesidad de autosuficiencia, factor determinante en el logro académico, está basado en la creencia de la capacidad en el aprendizaje que implica una mejoría en la autoestima del estudiante. (Pereira Naranjo, 2009)

Hacia 1985, se relaciona la Motivación de Logro al ámbito académico (Duran y Pujol, 2013). Basándose en las postulaciones de Heider (1958), este mismo constructo fue desarrollado por Weiner (1985) quien propone desde una perspectiva cognitiva (cognición-efecto), la Teoría de la Atribución de Logro. En este sentido, para Weiner la clase de atribuciones que un estudiante realice, definirá tanto las expectativas, así como también las metas. Es decir que, estas atribuciones tienen el potencial de ser facilitadoras u obstaculizadoras y, determinaran el éxito o el fracaso académico. (Duran y Pujol, 2013)

Weiner (1986) desarrollo la Teoría Atribucional en la que supone elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta de logro, y, por esta razón, su autor la considera como una teoría motivacional. Para Weiner, el éxito o fracaso serán relevantes para estudiante, y también la causa que el estudiante le atribuye haber alcanzado o no su meta, es decir, la atribución en sí. En este sentido Weiner propone que, por lo general, se atribuyen los logros a una de las siguientes causas: capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o su falta) y el grado de dificultad de la tarea, aunque pueden encontrarse otras. Estas causas poseen dimensiones, a saber:

- El locus de control: alude al lugar donde se encuentra la causa, por ejemplo, la capacidad y el esfuerzo, locus interno y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, locus externo.

- Estabilidad o constancia de la causa: está relacionada con el grado en que las causas transcurren en el tiempo.

- Controlabilidad: relacionada al grado en el que se advierte que las causas están bajo control voluntario, o están por fuera a él. Desde esta delimitación, se considera que la dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente son incontrolables, y en cambio, el esfuerzo, es controlable.

Según Weiner (1990) las dimensiones locus de control, estabilidad y controlabilidad son fundamentales en la explicación de las atribuciones causales y predicen del rendimiento del estudiante porque permiten identificar patrones de conducta que pueden promover un buen rendimiento académico o, por el contrario, impedirlo. En este sentido, este autor considera que resulta importante conocer las atribuciones que realizan los estudiantes universitarios, ya que son estas las que determinan el comportamiento y el rendimiento ante el estudio (Weiner, 1990). Por otra parte, conocer estas atribuciones permitirá contribuir con el desarrollo de una motivación de logro orientada al éxito académico del estudiante. (Duran y Pujol, 2013)

Paralelamente, continuando con los estudios de McClelland, diversos autores como Atkinson, Clark, Lowell, Heckhausen, entre otros, se vieron interesados por el estudio de la Motivación de Logro. La teoría de Atkinson representa un modelo de expectativa-valor el cual supone que el comportamiento está relacionado con la atracción o rechazo de los resultados esperados del sujeto. (Villavicencio Morales, 2020)

Desde estas bases teóricas, Atkinson (1957) describe elementos que conforman esta variable: el motivo, descrito como aquello hacia lo cual el sujeto es impulsado a alcanzar su satisfacción, la expectativa o la representación (cognitiva) y el incentivo, como aquello que genera la atracción necesaria y dispone una determinada acción hacia la meta. (Bernard, 2021)

Otra de las teorías que se destacan en la literatura dentro de la perspectiva cognitiva, hace referencia a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Para los autores, hay diferentes tipos de motivación que dependen de la meta que se haya propuesto para llevar adelante una acción. Por un lado, la motivación intrínseca, es aquella en la que el alumno realiza una acción particular sólo por el hecho de que se asienta sobre la base de una satisfacción al realizarla, es decir que el fin es la tarea en sí misma. Por otro lado, la motivación extrínseca, implica llevar a cabo una acción a cambio de recibir una recompensa externa cuyo fin es algo diferente de la acción que se emplea a cambio. Deci y Ryan (1985), mencionan que la motivación intrínseca está relacionada con la exploración, el aprendizaje, la necesidad de conocer, comprender y buscar el significado a las cosas. En cambio, la Motivación extrínseca busca obtener un beneficio, por ejemplo, un buen empleo a futuro. (Trujillo & Bermúdez, 2020)

En un estudio reciente, Pozo (2019), describe tres componentes constitutivos de la Motivación de Logro en el ámbito académico, especialmente en la formación profesional: la Orientación a metas intrínsecas (en la que el fortalecimiento mental es importante para asumir retos que conducen a la satisfacción de los deseos de alcanzar nuevos posicionamientos), la “Orientación a metas extrínsecas” (una visión de futuro adoptando estereotipos de la sociedad, en el que el reconocimiento de los demás funciona como la recompensa que se articula a las metas propias, y el valor de las elecciones) y, el “Valor de la tarea y los hábitos de estudio” (es la etapa de organización de la persona, el tiempo de acción para realizar las actividades de aprendizaje). Estos tres componentes, que se encuentran articulados implícitamente en la formación académica y son acciones que dependen de las metas (Torres Prieto, 2021).

Rendimiento Académico: Aproximaciones teóricas.

Con respecto al Rendimiento Académico, siguiendo los lineamientos propuestos por Imig Grasso (2020), se delimita como una medida de magnitud que obedece a la intención de obtener algo y evaluar el resultado que finalmente se consigue. La autora hace mención a un recorrido histórico de la variable, partiendo desde las sociedades industriales, dentro del ámbito laboral. Adhiriendo a los aportes de autores como Martínez y Otero (1997) y Morazán Murillo (2013) refiere que el rendimiento tiene su origen como factor en el despertar revolucionario de las industrias, como exigencia o demanda surgida a partir de los patrones de control y producción que, a su vez, utilizó al hombre como el medio para alcanzar determinados modelos de producción. En este período de Revolución Industrial, se destacó la demanda en función de evaluar el trabajo del hombre, respecto de su eficiencia y efectividad, y de la calidad del producto final en el proceso de producción. Este es un dato relevante ya que permite explicar la articulación con la aparición de la variable en el ámbito educacional, ya que, asocia que la escuela se origina a partir del requisito de instruir y adoctrinar futuros trabajadores para posibilitar su participación dentro del mismo proceso de producción anteriormente mencionado. Asimismo, asume que el Rendimiento Académico se refiere a un constructo imposible de ser reducido a un solo factor en función de poder comprenderlo. Continuando con esta idea, Rodríguez Espinar (1981), señala la confluencia de 3 factores que inciden en el Rendimiento Académico de los estudiantes y complejizan, aún más, poder delimitarlo:

Factor social: implica la responsabilidad de la institución educativa y del estado de aminorar las desigualdades económicas y permitir el acceso a la educación.

Factor educativo institucional: refiere a las formas en que se desarrolla el proceso educativo, por ejemplo, la organización de la carrera, los programas, etc.

Factor económico: inversiones a favor de crear los recursos para suplir las necesidades de la sociedad.

Desde otra perspectiva, Grasso Imig (2020), menciona que, en un sentido más estricto, el Rendimiento Académico responde a variables cognitivas y emocionales e incluye las definiciones aportadas por los autores de González Fernández (1975) y Forteza Méndez (1975) para referirse al significado de la variable como un resultado, producto de una interrelación de factores de carácter personal, familiar, del sistema educativo y del alumno, entendiendo que, éste es un sujeto en constante evolución, sin que, necesariamente esta condición implique que posea un alto cociente. Asimismo, el segundo autor que es citado también explica el Rendimiento Académico como un producto cuya particularidad radica en que aparece al final de un esfuerzo que se sumerge en los rasgos personales, las actitudes y la percepción acerca de las metas asignadas al estudiante.

Bolaños (1991), adhiere que la definición del Rendimiento Académico responde a un resultado de carácter cualitativo y cuantitativo que resulta del transcurso de un periodo de tiempo; es decir que corresponde a una forma de medir los objetivos o metas que involucra la internalización de los contenidos y saberes que finalmente se verán representados por indicadores que concretamente corresponden a las calificaciones obtenidas.

En este sentido, el estudio de esta variable es en sí misma de una inmensa complejidad debido a la gran variedad de factores que intervienen en dicho constructo, razón por la cual se define a partir de su carácter multifactorial y multidimensional, plasmado en sus capacidades de tipo cognoscitivas, adquiridas durante el transcurso del proceso educativo. (Grasso Imig, 2020 y Ariza, Toncel, & Blanchar, 2018).

Por otro parte, Navarro (2003) agrega que el abordaje del Rendimiento Académico no debería reducirse a través del estudio de las percepciones que los alumnos tienen sobre las

variables habilidad y esfuerzo o la comprensión entre actitud y aptitud del estudiante, sino que, el análisis debería implicar la comprensión de aspectos socioeconómicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, los conceptos previos y el nivel de pensamiento formal de los alumnos. Asimismo, la intención es la de justificar el carácter multidimensional del Rendimiento Académico al que no debería reducirse meramente a su aspecto cuantitativo.

García, (2014) recorre la amplitud del concepto a partir de su aplicación en función de la actividad de enseñanza dentro de las universidades. Considera que la cantidad de materias aprobadas son el producto de la actividad de enseñanza, así como también, las calificaciones, el promedio o la cantidad de estudiantes que se gradúan en un determinado periodo de tiempo. En suma, García, (2014) menciona que predominan los factores individuales, externos a la gestión universitaria, como determinantes principales del Rendimiento Académico. Entre ellos menciona: el género (mejor desempeño de las mujeres), el nivel educativo de los padres (a mayor alcance de estudios de los padres mejor desempeño del estudiante), la actividad económica (la cantidad de horas trabajadas, afecta negativamente el rendimiento, sobre todo en los primeros años de la carrera), la formación académica previa (haber alcanzado un buen promedio en la escuela media incide positivamente sobre el Rendimiento Académico). Además, el lugar de residencia, la nacionalidad, el nivel socioeconómico del estudiante y la forma de financiamiento del costo de los estudios, son algunos de los factores que el autor entiende que merecen ser tenidos en cuenta en función de arrojar un análisis de los factores que inciden en el rendimiento del estudiante.

Por otro lado, el Rendimiento Académico es definido por Gutiérrez-Monsalve, Garzón, y Segura-Cardona, (2021) como el resultado de la sumatoria de distintos factores, tales como, determinantes personales, sociales e institucionales en los que se desarrolla el estudiante y sería una valoración cuantitativa que representa y certifica el logro alcanzado. En este sentido la

valoración del rendimiento académico establece la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del alumno en el proceso de aprendizaje. Asimismo, le atribuye una característica multicausal, por su enorme capacidad explicativa en función de la intervención de diferentes factores y espacios temporales que intervienen en el proceso. En este sentido, para Gutiérrez-Monsalve et. al (2021), en el Rendimiento Académico se distinguen componentes tanto internos como externos al individuo y se ordenan en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. (Gutiérrez-Monsalve, Garzón, & Segura-Cardona, 2021).

Por otra parte, el Rendimiento Académico también es considerado como un indicador de la calidad de la enseñanza universitaria ya que es preciso tener en cuenta que su medida involucra factores pedagógicos, institucionales, sociodemográficos entre otros. (Rojas, Palma, & Bermúdez, 2007).

Tejedor (2003) realiza un aporte relevante en base al Rendimiento Académico identificando que la mayor parte de las formulaciones teóricas en relación al Rendimiento Académico universitario se realizan en consideración a las tasas de abandono, retraso, de éxito o de finalización en el plazo previsto en el plan de estudios para una determinada carrera, incluso, respecto de los cambios de titulación de los alumnos. Agrega que el Rendimiento Académico puede ser entendido en términos de los siguientes criterios:

1) Rendimiento inmediato: corresponde a las calificaciones que obtienen los estudiantes a lo largo de sus trayectorias hasta alcanzar la titulación correspondiente.

2) Rendimiento diferido: es la aplicación de la formación del estudiante en la vida laboral y social.

Asimismo, Tejedor identificó 5 factores a considerar:

-Variables de identificación: por ejemplo, la edad, el género.

-Variables psicológicas motivación, personalidad, hábitos de estudios, etc.

-Variables académicas: el tipo específico de estudio, el promedio previo alcanzado en estudios anteriores.

-Variables pedagógicas: formas de evaluación, estrategias de enseñanza.

-Variables sociofamiliares: estudios de los padres, grupo de convivencia del estudiante.

En relación al rendimiento inmediato, otro aspecto interesante que cabe mencionar, responde a que, si bien no es posible entenderlo a partir de una unanimidad de criterios, generalmente se lo entiende en relación al progreso del estudiante a través del tiempo que implica la superación de los requerimientos académicos (Díaz y Arias, 1999). Desde este punto, se entiende como éxito el hecho de que se encuadre dentro de cierto margen de tiempo relativo al que se estipula en el plan de estudio. No obstante, el rendimiento diferido es aún más relativo y difícil de definir, ya que depende de la relación que derive de la calidad de aprendizaje recibido y en particular del trabajo específico en el que se desempeñe la persona. Por lo que, el éxito no solo dependerá de aspectos socioeconómicos, el status, la categoría profesional, sino que, estará siendo definido en función de otros factores tales como, por ejemplo, el interés profesional de cada persona. (Díaz y Arias, 1999).

En coincidencia con lo planteado, agregan que particularmente cada universidad establece su normativa y define los criterios evaluativos a partir del cual toma en consideración la valoración del rendimiento académico del estudiante. Además, generalmente este rendimiento se verá representado en el promedio alcanzado en cada una de las materias, la cantidad de materias aprobadas, y distintos indicadores tanto de eficacia como de eficiencia y productividad en lapso de un período determinado de tiempo. (Ridgell y Lounsbury, 2004).

En líneas generales, el Rendimiento Académico es identificado por la posibilidad que ofrece de clasificar de forma concreta (notas, promedios) la trayectoria de los estudiantes, asociada a su desarrollo, las instancias políticas que lo configuran, los procedimientos de evaluación que lo acreditan como herramienta educativa, la calificación y la valoración en la mayor parte de los países del mundo. No obstante, no se agota en este punto, lo cual lo convierte en un fenómeno complejo; desde esta perspectiva Santander (2011) menciona que es el resultado de los recursos y potencialidades individuales del estudiante siendo este una condición subjetiva y social. En este punto el autor concluye que el Rendimiento Académico no implica únicamente al estudiante o al docente o a su interacción, sino que implica un factor personal en el cual ubica las condiciones de tipo orgánico, cognitivo, procesos de aprendizaje, motivación, autoconcepto, emoción y conducta, y, el factor social en el cual agrupa las particularidades de tipo familiar, escolar, socioeconómico y cultural que recorren la trayectoria educativa y su resultado final académico. (Santander, 2011).

Motivación de Logro Académico y Rendimiento Académico

Diversos autores han llevado a cabo investigaciones en las cuales se indagaron las relaciones existentes entre La Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios.

Un estudio reciente, explica la correlación entre las variables Motivación de Logro y el Rendimiento Académico en estudiantes de un instituto superior de Arequipa, sobre una muestra compuesta por 50 estudiantes del Instituto Superior Santiago Ramón y Cajal. En esta investigación se determinó una relación positiva y significativa entre la Motivación de Logro y Rendimiento Académico (Huancollo Palomino, 2021). De la misma manera, Tipe Torvisco, (2020) también exploró, la relación entre estas variables, en alumnos de la Facultad de Ciencias

Contables de una universidad de Lima, Perú. En este estudio, se trabajó con las dimensiones de la Motivación de Logro, es decir, la Atribución a las Características de la Tarea, a la Capacidad, al Esfuerzo, y a la Evaluación de los Profesores y, por otra parte, para la variable Rendimiento Académico las dimensiones desarrolladas fueron Aptitud Académica, la Calificación entre las diferentes materias, Promoción de materias y la Eficacia sobre Rendimiento Académico. Los resultados determinaron que hubo relación significativa positiva entre la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico en una de las asignaturas del programa, tomada como referencia para desarrollar este estudio en los alumnos de dicha universidad. Además, Trujillo y Bermúdez (2020) realizaron una investigación cuya finalidad fue discernir y diferenciar las formas en que inciden las distintas dimensiones de la Motivación de Logro y su relación con el Rendimiento Académico. En este sentido, hallaron que tanto el interés, como el esfuerzo, la capacidad, la interacción con los pares y la satisfacción con las calificaciones son dimensiones de la Motivación de Logro que sobresalen en relación con el Rendimiento Académico. En la misma línea, Soto Díaz, (2019) investigó la relación entre la motivación para el éxito y el Rendimiento Académico sobre 167 estudiantes y encontró que existe relación directa entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico en los estudiantes y que, por otro lado, las mujeres tienen mayor Motivación de Logro Académico que los varones.

Por otra parte, se realizó una investigación sobre la Autoeficacia Percibida, la Motivación de Logro Académico y su correspondencia con el desempeño académico sobre una muestra estudiantes de la Universidad Nacional J. B. Grohmann. En este estudio se encontró un elevado grado de Autoeficacia Percibida, principalmente en los estudiantes del quinto año de estudios. Por otra parte, se encontraron niveles altos de Motivación de Logro Académico en todos los años con la excepción de tercer año que alcanzó un nivel medio y se concluyó que la

Autoeficacia y la Motivación de Logro inciden significativamente sobre el desempeño académico. (Rivera Benavente, 2021).

En la misma línea, otro estudio realizado en estudiantes de una universidad de Lima en el año 2020, tuvo como objetivo investigar acerca de la relación entre la Motivación de Logro y las Estrategias de Aprendizaje en el contexto de pandemia por Covid 19. A partir de dicha investigación se determinó que ambas variables están relacionadas de manera positiva en torno al proceso de aprendizaje (Torres Prieto, 2021). Cabe agregar, los estudios realizados por Moreno, Chiecher, y Paoloni, (2020) que también estudiaron las Estrategias de Aprendizaje y las trayectorias de los ingresantes universitarios y cómo estas influyen en el Rendimiento Académico de los mismos. Las conclusiones a las que arribaron indican que existe una relación significativa a partir de la relación entre el uso de estrategias cognitivas complejas, las estrategias de características metacognitivas y el de manejo de recursos en relación a un óptimo desempeño académico. Por otra parte, observaron que la mayor parte de los estudiantes mencionaron haber tenido que realizar cambios en función de la cantidad de tiempo que le dedicaban al estudio y, en este sentido, aquellos estudiantes que mostraban un alto rendimiento académico referían haber gestionado el tiempo, la organización y la búsqueda de estrategias para favorecer su dedicación al estudio y alcanzar sus metas de aprendizaje. Esta condición demuestra que no se puede generalizar el alcance de buenos resultados únicamente a partir de las horas de dedicación al estudio, sino que resulta pertinente hacer hincapié en las estrategias de estudio que posibilitan un abordaje más profundo del material de estudio.

Asimismo, una investigación realizada por Torres Rojas, (2020) cuyo propósito fue explorar los Estilos de Aprendizaje a partir de las dimensiones de la Motivación de Logro, se encontró que las dimensiones de la Motivación de Logro solo explican parcialmente los distintos Estilos de Aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático).

En el mismo sentido, Villavicencio Morales, (2020) y Burgos Chávez, (2020) realizaron estudios en función de explorar la relación entre la Motivación de Logro y la Actitud Emprendedora de los estudiantes de dos universidades del Perú. En sus estudios hallaron que, a mayor Motivación de Logro, mayor actitud para emprender un proyecto y viceversa.

En otro sentido, Huaman Yucra, (2021) exploró la relación entre el Estrés, los Hábitos de Estudio y la Motivación de Logro Académico en una muestra de 76 estudiantes de una universidad privada de Andahuaylas. Halló que en el 50 % de estudiantes los universitarios, existió cierto nivel de estrés académico en torno a los hábitos de estudio, en tanto que, un 52.6% de los estudiantes se encontraron en el nivel promedio de Motivación de Logro.

Por otra parte, Quiroga Prado (2021), analizó la Motivación de Logro Académico y su influencia en la Procrastinación sobre un total de 142 estudiantes de radiología de una universidad de Lima, y halló que los estudiantes que manifiestan poca Motivación de Logro Académico, se inclinan hacia conductas asociadas a la Procrastinación académica.

En relación a los factores psicosociales, Marino (2021) exploró la incidencia del Apoyo Social Percibido de progenitores y pares y su vinculación con el Rendimiento Académico en estudiantes argentinos de una universidad privada, (considerando las carreras de psicología y psicopedagogía, entre otras). En este estudio se manifestó que, en una muestra recogida para alumnos de primer año, la correlación entre las variables era directa y positiva haciendo hincapié en la condición de adaptación que los estudiantes ingresantes deben afrontar, así como también, las nuevas formas de relación con el conocimiento, el entorno universitario, y la reorganización familiar y social. Sobre esta base, se considera importante la percepción y la valoración que los estudiantes tengan de sus familias y pares, así como también la transmisión de la valoración hacia la educación, la cultura, el aprendizaje etc., de los allegados para con los estudiantes. También Morales Navarro y colaboradores (2019), presentaron una investigación

que tuvo como finalidad determinar de qué forma las variables, Percepción de Apoyo Social, Rasgos de Personalidad y Motivación de Logro se relacionaban entre sí y podrían explicar el Rendimiento Académico en 155 estudiantes de una universidad pública. Demostraron que no existen diferencias significativas de género y que, por otro lado, existió una correlación significativa entre las variables, Rendimiento Académico, Motivación de Logro, Apoyo Social de la red cercana (amigos) y, Percepción de Apoyo Familiar, con el rasgo de personalidad Apertura a la Experiencia. Finalmente, se concluyó, que las variables personales son capaces de explicar un 33,3% de la varianza en el Rendimiento Académico.

Asimismo, De Besa-Gutiérrez et al. (2019) estudio las variables psicosociales y el Rendimiento Académico en función del Optimismo en estudiantes universitarios ingresantes. Las conclusiones a las que el autor arribó describen que el Rendimiento Académico previo, Apoyo Social Percibido, la Autoestima y Autoeficacia Percibida son variables que se relacionan al Optimismo de los estudiantes, lo cual favorece una adaptación adecuada al nuevo contexto en el que se desenvuelve y pronostican la posibilidad de que alcance un rendimiento académico acorde a las nuevas exigencias.

No obstante, Peña Loaiza y colaboradores (2022) investigaron la relación entre la Motivación y la Satisfacción con la elección de la carrera en estudiantes de psicología y hallaron que no existió una relación significativa entre ambas. Tampoco hallaron diferencias en relación a la Motivación según el género, aunque, si encontraron que la Motivación intrínseca de conocimiento fue mayor en los estudiantes de los primeros niveles, con respecto a los semestres superiores. En este sentido, pudieron inferir que los estudiantes de psicología ingresan a la carrera motivados por un interés intrínseco acerca de los aspectos psicológicos del ser humano.

Las características socioculturales influyen en el recorrido universitario de cada

individuo. En este sentido, Espejel García y Jiménez García, (2019) observaron que tanto la ocupación, como el nivel educativo de los padres, expresan una relación positiva con el rendimiento académico de los hijos en diferentes niveles educativos; a partir de esta investigación se encontró que el nivel educativo de la madre, cuando es superior a la licenciatura, incide de manera positiva en el Rendimiento. Agregaron también que aquellos estudiantes cuyos padres se desempeñaban desde un área profesional, o como comerciantes, directivos, jefes de departamento y trabajadores de la educación, fueron quienes obtuvieron un mejor Rendimiento Académico y, en estos casos, la ocupación de la madre no resultó estadísticamente representativa. Desde esta perspectiva, un estudio realizado por investigadores del Conicet hace especial hincapié en que las condiciones de los estudiantes universitarios, desde el momento en que ingresan a la universidad. Esta condición, ofrece un escenario a partir del cual, cada estudiante pone en juego determinadas características particulares de su capital cultural y social que fueron asimilados en el núcleo familiar o incorporados en instituciones educativas precedentes. En este sentido, Boudieu y Passeron (2003) estudiaron uno de los principales indicadores de los capitales cultural y social heredados por los estudiantes universitarios que remite al “origen familiar” de cada estudiante, por ejemplo, clase social a la cual pertenecen, la cual generalmente se vincula a la profesión ejercida por sus padres, entre otros precedentes. En el mismo sentido, en este estudio se destaca la importancia de tomar en cuenta el contexto en el que el estudiante se desarrolló durante su infancia y adolescencia, así como también, el género que incide fuertemente en las elecciones académicas. (García, 2019; Boudieu y Passeron, 2003)

Por otra parte, León, Mendoza, y Gilar-Corbi, (2021) prestaron especial interés al Clima del aula y el Rendimiento Académico en el contexto universitario. En este sentido, destacaron que específicamente en el nivel universitario, el proceso de aprendizaje precisa de una

interacción pedagógica de corresponsabilidad entre sujetos adultos, acción mediada, la interacción de recursos socioemocionales y cognitivos entre un docente a cargo y un alumno implicado en un proceso educativo. Ambos actores son responsables de los resultados en el Rendimiento Académico, no obstante, por otra parte, dejan en claro que, gran parte del éxito en el Rendimiento Académico tiene relación con la motivación intrínseca y extrínseca, la personalidad, las emociones, los hábitos de estudio, ente otras características del alumno. Mencionan que cuando se construye un clima positivo dentro del aula, destacando el rol del docente como factor fundamental, este fenómeno favorece los logros cognitivos de los alumnos que darán como producto un mejor Rendimiento Académico traducido en términos de calificaciones. Resulta pertinente recalcar que estos autores definen este fenómeno como un ecosistema socioeducativo capaz de incentivar la creatividad, la motivación, la proactividad, de generar un ambiente que favorezca al aprendizaje y a su producto.

Asimismo, se encontró en un estudio con estudiantes de una maestría en docencia universitaria en una universidad privada de Lima, que el Liderazgo Transformador de un docente se asoció a un mayor grado de Motivación al Logro Académico por parte de los alumnos. Por lo que se presentaría favorable para ser ejercido en las aulas de maestría en la docencia universitaria en Lima (Draghi Ramat, 2019).

En función de lo ya mencionado en párrafos anteriores, se formuló el objetivo general de indagar la relación entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Por otra parte, como objetivos específicos se pretendió:

Describir la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Indagar la relación entre las distintas dimensiones de la Motivación de Logro Académico y su relación con el Rendimiento Académico. Por otra parte, Indagar las dimensiones Dedicación al Estudio y Falta de Organización (de los recursos didácticos) de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

La hipótesis general que se contrastó sostuvo que existe una relación significativa y directa entre las dimensiones de la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Mientras que, respecto de las hipótesis específicas, sostuvieron que:

- Existió una asociación positiva entre las dimensiones de la Motivación de Logro y el Rendimiento Académico. Por otra parte, se observó que existió una relación significativa entre el Promedio y las dimensiones Atribución a la Tarea y Atribución a la Evaluación de los Profesores.
- Existió una asociación positiva entre las dimensiones Atribución a la Característica de la Tarea y Atribución al Esfuerzo y la Cantidad de Horas que el alumno le dedica al estudio de cada asignatura.
- Existió una relación significativa negativa entre la dimensión Falta de Organización de los Recursos didácticos, el Promedio y las dimensiones de la Motivación de Logro Académico en los estudiantes de psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

2- Metodología

2.1 Diseño

El presente trabajo es una investigación de tipo no experimental ya que no hay manipulación de la variable independiente. Posee un alcance correlacional y comparativo, utiliza una metodología cuantitativa, de corte transversal. (Hernández Sampieri, Fernández, Collado & Baptista Lucio, 2014).

2.2 Participantes

La muestra es no probabilística, por bola de nieve. Se compone por 108 estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana. con una edad media de 33,76 (DE=9.95), 82 personas de género femenino, 23 personas de género masculino y 3 correspondientes a otros géneros.

En la Tabla 1 se observa la distribución de los participantes según el año en que se encontraban cursando, siendo que la mayoría (46,3 %) se encontraba en el 5° año de cursada. En cuanto a la cantidad de materias aprobadas, la mayoría (44,4%) de los participantes habían aprobado más del 76 % de las materias correspondientes a su plan de estudio. (Tabla 2)

Tabla 1

Año de cursada

	Frecuencia	Porcentaje
Cuarto año	19	17,6
Primer año	7	6,5
Quinto año	50	46,3
Segundo año	18	16,7
Tercer año	14	13,0

Nota. N=108

Tabla 2

Cantidad de materias aprobadas

	Frecuencia	Porcentaje
10 % al 30 %	17	15,7
31% al 50 %	19	17,6
51 % al 75 %	18	16,7
más del 76 % de las materias aprobadas	48	44,4
Menos del 10%	6	5,6

Nota. N=108

2.3 Instrumentos

2.3.1 Sociodemográfico

Se utilizó un cuestionario ad hoc donde se indagó sobre la edad, género, lugar de residencia, año de cursada, porcentaje de materias aprobadas, promedio alcanzado, si el estudiante trabaja actualmente y en tal caso si lo hace en modalidad full time o part-time, la cantidad de horas que le dedica al estudio, cual es el nivel educativo alcanzado por los padres, si ha recurrido alguna materia, si ha perdido la regularidad, y si se ha quedado libre por inasistencias, en función de ampliar el contexto del estudiante y utilizar estos datos en relación a factores intervinientes respecto de la variable Rendimiento Académico.

2.3.2 Motivación de Logro Académico

En la presente investigación se utilizó la Escala General de Motivación de Logro, (EAML-G) modificada por (Duran y Pujol 2013). La escala está conformada 5 dimensiones: Motivación de interés, Motivación de la tarea/capacidad, Motivación al esfuerzo, Motivación de exámenes, Motivación de competencia del profesor. Se conforma por 18 ítems y los resultados se valoran sobre una escala de tipo Likert de 1 a 6 puntos.

En cuanto a la confiabilidad (análisis de consistencia interna), de la Escala de Atribucional de Motivación de Logro General (EMAL-G), medida a través del índice de consistencia interna Alfa de Cronbach demostró un valor de .816, lo cual hace a una escala confiable.

2.3.3 Rendimiento Académico

Para la evaluación de esta variable se utilizó la escala RAU de Rendimiento Académico. Dicho instrumento fue validado por (Preciado Serrano et al., 2021). Este instrumento consta de 20 ítems y está formado por tres dimensiones, a saber: Aportación en las Actividades Académicas, Dedicación al Estudio y Falta de Organización de los Recursos Didácticos. Por último, incluye el componente objetivo de seis ítems por dos dimensiones: Promedio de Calificaciones y Actividades de Estudio. Se puntúa 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 análisis factorial exploratorio demostró una consistencia interna acorde al coeficiente Alpha de Cronbach. Se presentan los índices aceptables para el análisis factorial confirmatorio y los índices de ajuste del modelo propuesto fueron adecuados con un valor $p < .01$ significativo.

2.4 Procedimiento

El presente estudio se inicia tras la implementación del consentimiento por parte del estudiante de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana a quien se le informa acerca del estudio y es invitado a participar de manera voluntaria.

Para la recolección de datos se realizó un cuestionario virtual Google, que se distribuyó utilizando medios de comunicación, como redes sociales y mensajes por WhatsApp.

Se adjunto dentro del cuestionario una leyenda en la que se explicaba el objetivo de la investigación y también se informó que la participación era de carácter voluntario y anónimo, preservando toda la información brindada por el estudiante universitario.

Por otro lado, en la primera sección se utilizó una encuesta, que corresponde a una lista de preguntas seleccionadas en función de contribuir a la exploración del objeto de estudio que dan pauta del perfil del estudiante y su contexto actual (edad, el género, el lugar de residencia, el año de cursada y el nivel socioeconómico en que se percibe).

Previo a la distribución masiva del cuestionario, se realizó una prueba piloto para evitar inconvenientes que puedan surgir a la hora de realizar el mismo.

El procedimiento que se llevó a cabo en el desarrollo de la investigación se realizó de la siguiente manera: Se digitalizaron los dos instrumentos de medición a través de la plataforma de aplicación Google Form.

Luego se aplicó modo online y se procedió a tabular los respectivos datos en el paquete estadístico de SPSS versión 25.

2.5 Análisis de datos

Los datos recolectados fueron analizados con el programa “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) versión 25 de IBM5. Se analizaron Media y Desvío Estándar para las principales variables, Motivación de logro Académico y Rendimiento Académico. Se analizaron las frecuencias de las variables sociodemográficas. Por otro lado, se comprobó la distribución de la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Encontrando para la

mayoría de las variables una $P < 0,05$, por lo tanto, no cumplen con una distribución normal. Por este motivo se aplicaron estadísticos no paramétricos.

Y se realizó pruebas de correlación mediante el estadístico Rho de Spearman entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico. También se realizó mediante el Estadístico U de Mann Whitney una comparación entre los distintos géneros y, según los años de carrera, de la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico.

3- Resultados

Resultados descriptivos de Motivación de Logro Académico y Rendimiento Académico:

En la tabla 3 se observan los estadísticos descriptivos para las dimensiones de Motivación de Logro Académico y las de Rendimiento académico, percibiéndose puntajes, en general altos, en ambas variables.

Tabla 3

	Mínimo	Máximo	M	(DS)
Motivación de Logro Académico:				
Atribución a las características de la Tarea	2,20	6,00	4,88	(0,81)
Atribución al Esfuerzo	1,75	6,00	4,90	(0,97)
Atribución a la Capacidad	1,00	6,00	4,71	(0,84)
Atribución a la Evaluación de los Profesores	1,50	6,00	4,76	(0,75)
Rendimiento Académico:				

Aportación a las Actividades Académicas	1,22	6,00	3,66	(1,02)
Dedicación al Estudio	1,80	6,00	4,44	(0,97)
Falta de Organización de los Recursos Didácticos	0,20	6,00	2,22	(1,12)

Nota. N=108

En cuanto al acompañamiento social durante la carrea, se encontró que el 86,1 % refirió sentirse acompañado por sus familiares y pares, mientras que el 13,9% respondió que no.

En relación al Rendimiento Académico, respecto a, recurrar materias, el 51,9 % de los estudiantes refirieron no haber tenido que recurrar alguna materia, mientras que el 48,1 % respondió que tuvo que recurrar alguna de las materias de su plan de estudio.

Asociaciones entre las variables Motivación de Logro Académico y Rendimiento Académico.

Por un lado, el Promedio se relacionó positivamente con Atribución a la Característica de la Tarea y con la Atribución a la Evaluación de los Profesores, es decir, que, a mayor Promedio, se encontró que la atribución se asocia con la persistencia ante una determinada tarea, la exigencia que se impone el alumno frente a las demandas y, por otra parte, a la actitud de conformidad o no respecto de lo que el estudiante considera como justo en cuanto a la evaluación del docente. Por otro lado, se encontró una correlación negativa con la Falta Organización de los Recursos Didácticos y el Promedio, es decir, esto significaría que, a menor Promedio del estudiante, éste reportaría la carencia de recursos materiales para el estudio, el olvido de los contenidos temáticos, la falta de entrega de sus tareas e incluso, las inasistencias sin motivo.

En cuanto a las Horas de Estudio se correlacionaron positivamente con Atribución a la Tarea y Atribución al Esfuerzo.

Por otra parte, respecto al nivel educativo de los padres no se asoció con ninguna de las dimensiones de Motivación de Logro ni con las dimensiones correspondientes al Rendimiento Académico.

En relación a las dimensiones correspondientes al Rendimiento académico, se observó una correlación positiva entre la Dedicación al Estudio y la Atribución a las Características de la Tarea, la Atribución al Esfuerzo, a la Capacidad, y a la Evaluación de los Profesores, es decir que, cuanto mayor es su Dedicación al Estudio, (que implica la organización y el tiempo que el estudiante dedica a sus actividades académicas), mayor es la atribución al logro académico del estudiante, en función de la realización de la tarea, el esfuerzo empeñado para tal fin, la capacidad y la evaluación pertinente del docente.

Por otra parte, la dimensión correspondiente a la Aportación de Actividades Académicas se asoció positivamente con todas las dimensiones de Motivación de Logro. En cuanto a la dimensión Falta de Organización de los Recursos Didácticos, se observó una asociación negativa con las dimensiones de la Motivación de Logro Académico, es decir que, a menor Motivación de Logro Académico mayor es la Falta de Organización de los Recursos Didácticos.

Por otro lado, cada una de las dimensiones de la Motivación de Logro Académico se asociaron positivamente entre sí, es decir que las distintas atribuciones sobre el logro académico aumentan en conjunto.

En cuanto al Rendimiento Académico se observó una correlación negativa entre la Dedicación al Estudio y la Falta de Organización de los Recursos Didácticos, es decir, esto

significaría que aquel estudiante que refirió tener mayor dedicación al estudio además obtuvo menor puntaje en la Falta de Organización de los Recursos Didácticos (falta de disponibilidad de los materiales, el olvido del contenido temático, e inasistencias injustificadas).

Tabla 4

Correlaciones entre las variables Motivación de Logro Académico y Rendimiento Académico.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.Promedio	1	,23*	0,14	0,18	,27**	0,12	0,16	-,35**	0,022	0,039	0
2. Atribución a la característica de la Tarea		1	,60**	,57**	,33**	,58**	,70**	-,25**	-0,08	0,01	,19*
3.Atribución al Esfuerzo			1	,60**	,24*	,48**	,64**	-,19*	-0,08	-0,05	,29**
4.Atribución a la Capacidad				1	,34**	,46**	,51**	-,30**	-0,12	-0,06	0,09
5.Atribución a la Evaluación de los Profesores					1	,20*	,29**	-0,16	0,09	0,1	0,14
6.Aportación a las Actividades Académicas						1	,55**	-0,16	0,02	0,1	0,07
7.Dedicación al Estudio							1	-,22*	-0,12	-0,06	0,18
8.Falta de Organización de Recursos Didácticos								1	0,12	0,08	-0,01
9.Nivel Educativo de la Madre									1	,29**	-0,06
10.Nivel Educativo del Padre										1	-0,01
11.Horas de Estudio											1

Nota. Coeficientes de Rho de Spearman. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Comparaciones según Genero

Se encontraron diferencias significativas según el género en Atribución a las Características de la Tarea ($U= 677$; $P= 0,03$), siendo que, para el género femenino se observaron mayores puntajes en cuanto a la dimensión de Atribución a las Características de la Tarea (Rango Promedio= 56,24), en comparación con el género masculino (Rango

Promedio=41,43). En la misma línea, se obtuvo para la dimensión Atribución al Esfuerzo ($U=658,50$; $P= 0,02$), un mayor puntaje en el género femenino (Rango Promedio=56,47) en comparación con el género masculino (Rango Promedio= 40,63).

En cuanto a la Atribución a la Capacidad se observó una diferencia significativa ($U=600,50$; $P < 0,01$), obteniendo un mayor Rango Promedio femenino de 57,18, mientras que el masculino fue de 38,11.

Por otra parte, se encontraron diferencias significativas en función de si el estudiante refería sentirse acompañado por sus familiares y pares, en la Atribución al Esfuerzo ($U= 436,5$; $P= 0,01$), en tanto que, los que respondieron que sí, obtuvieron mayor Atribución al Esfuerzo (Rango Promedio=57,31) que aquellos que respondieron que no (Rango Promedio= 37,10). Además, se encontraron diferencias en la Atribución a la Capacidad ($U= 426,5$; $P= 0,01$) siendo que, los que respondieron que sí, obtuvieron mayor Atribución a la Capacidad (Rango Promedio=57,41) que, aquellos que respondieron que no (Rango Promedio= 36,43).

4-Discusión

El objetivo de estudio consistió en explorar la relación entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Para ello se evaluó a los estudiantes a partir de la Escala General de Motivación de Logro Académico (EML-G) y la Escala RAU de Rendimiento Académico para estudiantes universitarios.

En cuanto al Rendimiento Académico, las dimensiones correspondientes a la Aportación de Actividades Académicas y Dedicación al Estudio, se asociaron positivamente con todas las dimensiones de Motivación de Logro, es decir, con la Atribución a la Tarea, la Atribución al Esfuerzo, la Atribución a la Capacidad y la Atribución a la Evaluación de los Profesores. Esto coincide con lo encontrado en la literatura en donde se encuentra que existe relación directa entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios en relación a las dimensiones de la Motivación de Logro Académico (Huancollo Palomino, 2021; Soto Díaz, 2019; Tipe Torvisco, 2020; Trujillo y Bermúdez, 2020).

En cuanto a la dimensión Falta de Organización de los Recursos Didácticos, se observó una asociación negativa con las dimensiones de la Motivación de Logro, es decir que, a mayor Falta de Organización de los Recursos Didácticos menor Motivación de Logro Académico. Esto podría coincidir con los datos reportados por Quiroga Prado, (2021) quien analizó la Motivación de Logro y su influencia en la Procrastinación y encontró que los estudiantes que obtuvieron una baja Motivación de Logro Académico, se inclinan hacia conductas asociadas a la Procrastinación académica que podría verse reflejada en una Falta de Organización de los Recursos Didácticos.

Por otra parte, el Promedio se relacionó positivamente con Atribución a las Características de la Tarea, esto significaría que a mayor Promedio, mayor es la atribución que el estudiante refiere al cumplimiento y persistencia ante una tarea impuesta; esto concuerda con los datos aportados por las investigaciones relativas a la relación entre la Motivación de Logro Académico y las Estrategias de Aprendizaje (Moreno, Chiecher, y Paoloni, 2020 y Torres Prieto, 2021) en donde se encontró que estas variables se asocian de manera positiva entre sí, y que las Estrategias de Aprendizaje hacen referencia a la organización que ponen en práctica los estudiantes a fin de alcanzar el éxito en torno al proceso de aprendizaje. Es decir que, a mayor promedio alcanzado por el estudiante, la atribución se asociaría también a las estrategias de aprendizaje que el alumno es capaz de emplear a fin de alcanzar un óptimo rendimiento académico. Por otro lado, esto también coincide con la correlación negativa hallada en esta investigación, en relación a la Falta Organización de los Recursos Didácticos y el Promedio, lo cual refiere que, a menor Promedio, las estudiantes reportarían una mayor carencia de recursos materiales para el estudio, el olvido de los contenidos temáticos, la falta de entrega de sus tareas e incluso, inasistencias sin motivo. Por otra parte, encontramos además que cuanto mayor es la Dedicación al Estudio, (que implica la organización y el tiempo que el estudiante dedica a sus actividades académicas), mayor es la Motivación de Logro Académico del estudiante, en función de la realización de la tarea, el esfuerzo empeñado para tal fin y la capacidad del estudiante, datos que se relacionarían con los aportes de dichos autores. Esto también mantiene relación con los datos aportados por Moreno, Chiecher, y Paoloni, (2020) quienes observaron que, de los estudiantes evaluados en su investigación, aquellos que mostraron un alto Rendimiento Académico mencionaron haber tenido que gestionar el tiempo en relación a la cantidad de horas dedicadas al estudio, la organización y la búsqueda de estrategias para favorecer su dedicación al estudio para alcanzar sus metas de aprendizaje. En otro sentido, esto podría tener relación con los datos encontrados por Quiroga Prado, (2021)

quien analizó la Motivación de Logro y su influencia en la Procrastinación y halló que los estudiantes que manifiestan poca Motivación de Logro Académico, se inclinan hacia conductas asociadas a la procrastinación académica.

Por otra parte, se encontró que el Promedio correlacionó de manera positiva con la dimensión Atribución a la Evaluación de los profesores, dato que podría relacionarse con la literatura sobre el Clima positivo dentro del aula y el Liderazgo Transformador del profesor.

Quienes prestaron especial interés al Clima positivo dentro del aula, destacando el rol del docente como factor principal en la conformación de un ambiente favorecedor de los logros cognitivos de los alumnos que obtendrían un mejor rendimiento académico traducido en términos de calificaciones (León, Mendoza, y Gilar-Corbi, 2021; Draghi Ramat, 2019). En el mismo sentido, resalta la importancia del Liderazgo Transformador de un docente que se lo asoció a un mayor grado de Motivación de Logro en los alumnos, datos que coinciden con los datos encontrados en este estudio que refieren una significación positiva en relación al Promedio y la Atribución de la Evaluación de los Profesores por parte de los estudiantes universitarios.

En cuanto al nivel educativo de los padres, en ese estudio no se encontraron diferencias significativas con las dimensiones correspondientes al Rendimiento Académico, en contraposición a los datos reportados por quienes observaron que tanto la ocupación, como el nivel educativo de los padres, expresan una relación positiva con el Rendimiento Académico de los hijos en diferentes niveles educativos y que, particularmente, el nivel educativo de la madre (cuando es superior a la licenciatura), incide de manera positiva en el Rendimiento Académico de los hijos. (Espejel García y Jiménez García, 2019).

En relación al Apoyo social percibido, se encontró que aquellos estudiantes que respondieron que se sintieron acompañados por sus familiares y pares obtuvieron mayores

puntajes en las dimensiones Atribución al Esfuerzo y a la Capacidad respecto de aquellos que respondieron que no. Esto se relaciona con los datos aportados por la investigación realizada por Marino (2021), quien encontró una incidencia del Apoyo Social Percibido de progenitores y pares en el Rendimiento Académico en estudiantes argentinos de una universidad privada (considerando entre otras a las carreras de Psicología). Se advierte relevante la percepción y la valoración que los estudiantes tengan de sus familias y pares, así como también, hacia la educación, la cultura y el aprendizaje (Marino, 2021). También Morales Navarro y colaboradores (2019), encontraron una correlación significativa entre las variables, Rendimiento Académico, Motivación de Logro, Apoyo Social de la red cercana (amigos) y, Percepción de Apoyo Familiar.

En relación a los factores psicosociales que inciden en el Rendimiento Académico de los estudiantes universitarios según el género, se encontraron mayores puntajes en cuanto al género femenino, en la dimensión de Atribución a la Tarea, al Esfuerzo y a la Capacidad en comparación con el género masculino. Estos resultados implicarían en el género femenino, conductas relacionadas a la persistencia en la realización de las tareas, la exigencia autoimpuesta ante las demandas, el interés por alcanzar resultados positivos, mayor compromiso, esfuerzo y dedicación respecto al interés por el logro. Esto coinciden con lo hallado por Soto Diaz (2019) quien reportó, mayor Motivación de Logro en las mujeres.

Sin embargo, en algunos antecedentes como los referidos a los estudios de Marino (2021) y los estudios de Perez Loaiza y colaboradores (2022), no se han encontrado estas diferencias según el género, por lo que sería necesario mayores estudios para terminar de dilucidar estas relaciones con el género.

Respecto a las limitaciones del estudio se observó que, al ser un estudio de tipo transversal, no registra un proceso de seguimiento a lo largo de un determinado período de

tiempo, entendiendo que tanto la Motivación de Logro Académico como la experiencia dentro del proceso educativo del estudiante son de carácter dinámico por lo que implicarían un proceso en el transcurso del tiempo, razón por la cual, se debe considerar la interpretación de los datos considerando estas características.

Por otra parte, por el hecho de haber encontrado resultados contradictorios en algunos de los antecedentes, como los relativos al género, serían necesario mayores estudios en líneas futuras, en función de comprender de manera más amplia la relación con la Motivación de Logro Académico. Por otro lado, por haber sido realizado este estudio en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, se considera pertinente y necesario que nuevos estudios viertan su interés en analizar la Motivación de Logro Académico en relación al Rendimiento Académico en distintas muestras, ya sea, en relación a otras carreras, así como también a la posibilidad de establecer comparaciones entre distintas universidades tanto públicas como privadas a fin de ampliar el conocimiento en torno a los datos obtenidos.

5- Conclusión

El siguiente estudio, basándose en la teoría de Wiener (1985), posibilitó indagar acerca de cuáles son las atribuciones que realizan los estudiantes de Psicología, en torno al rendimiento académico alcanzado. Los resultados obtenidos describen una relación significativa directa entre las dimensiones de la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico. En relación a los factores psicosociales, este estudio mostró diferencias de género en cuanto la Motivación de Logro Académico.

Por otra parte, en función del Apoyo Social Percibido, se pudo observar su importancia en el recorrido universitario en relación a aquellos que obtuvieron mayores puntajes en las dimensiones de Motivación de Logro Académico, Atribución al Esfuerzo y Atribución a la Capacidad.

Se evidenció, en la relación entre la Motivación de Logro Académico y el Rendimiento Académico, un fenómeno que implicó aspectos internos como son las atribuciones causales, y atribuciones asociadas a causas de origen externos como los diferentes factores psicosociales implicados tanto en la Motivación de Logro como en el Rendimiento Académico. Este estudio aporta un conocimiento sobre la dinámica implicada en la Motivación de Logro en relación al Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios, pudiendo resultar de utilidad para la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la Motivación de Logro de los alumnos, en función de mejorar la calidad del proceso educativo reflejado en el Rendimiento Académico de los estudiantes, así como en su desarrollo posterior y dentro del campo laboral inserto en las problemáticas sociales en toda su diversidad y complejidad.

Comprender el Rendimiento Académico a partir de variables psicológicas como la Motivación de Logro Académico, es crucial en función de formular decisiones que favorezcan a las políticas universitarias.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación, 14*(2), 28-51.
- Alonso, Á. V., & Mas, M. A. M. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema, 10*(2), 333-351.
- Ariza, C. P., Toncel, L. Á. R., & Blanchar, J. S. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe, 7*(7), 137-141.
- Bernad, L. L. (2021). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Revista electrónica de Léeme, (32)*, 01-18.
- Burgos Chávez, S. V. (2020). Motivación de logro y actitudes emprendedoras en los estudiantes de la carrera profesional de Administración y Negocios Internacionales de una Universidad Privada de Lima, 2019.
- De Besa-Gutiérrez, Manuel Rafael, Gil-Flores, Javier, & García-González, Alfonso Javier. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología, 22* (1), 152-163. <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.8>
- De Vincenzi, A. Repensar la Práctica Educativa Universitaria desde un enfoque ecológico de la educación. Ryan, R. y Deci, EL (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *Psicólogo estadounidense, 55* (1), 68-78.
- Draghi Ramat, C. A. (2019). Liderazgo docente para favorecer la motivación al logro del estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria en una universidad privada de Lima-2019.

- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83-97.
- Espejel García, M. V., & Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria en la Argentina: situación actual en el contexto regional.
- Gallegos, W. A. (2018). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista peruana de investigación educativa*, 10(10), 159-178.
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina.
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181.
- Guevara, Hilda Mabel; Castillo, Gonzalo Miguel; Algañaraz Soria, Victor Hugo; Manchinelli, María Lucía; Belelli, Sandra Elena; El rendimiento académico en estudiantes universitarios, como fenómeno multifactorial atravesado por estrategias comunicativas; Fundación Editorial Educativa y Jurídica; Socio Debate; 3; 6; 12-2017; 135-157.
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2016). Metodología de la investigación. México DF: MacGraw Hill Interamericana.

Huaman Yucra, R. D. (2021). Estrés académico en los hábitos de estudio y motivación al logro en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Andahuaylas, 2021.

Huancollo Palomino, M. (2021). Motivación de logro y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del instituto superior Santiago Ramón y Cajal del distrito de Majes de la provincia de Caylloma–Arequipa, 2019

Imig, P. G. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior/Academic performance: a conceptual journey that approximates a unified definition for the higher level. *Revista de Educación*, (20), 89-104.

León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M., & Gilar-Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). El motivo de Logro: Apleton-Century-Crofts.

Más, M. A. M., & Alonso, Á. V. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.

Marino, A. (2021). Apoyo social percibido de progenitores y pares, y rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año.

Maslow, A. (2004). Jerarquía de necesidades. *México: Quetzal*.

Miguel Díaz, M. D., & Arias Blanco, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de educación*.

- Moreno, J. E., Chiecher, A. C., & Paoloni, P. V. R. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico.
- Navarro, M. M., Utreras, E. G., & Ugarte, C. G. B. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 6(2), 59-80.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Peña Loaiza, G. X., Sánchez Padilla, Y. L., Villavicencio Aguilar, C. E., & Cedillo Chalaco, L. F. (2022). Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología. *Academo (Asunción)*, 9(1), 73-84.
- Pereira, M. L. Naranjo. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.
- Quiroga Prado, C. R. (2021). Motivación de logro académico en la procrastinación de los estudiantes de tecnología médica de una universidad particular, Lima-2020.
- Reimers, F., & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Ridgell, SD y Lounsbury, JW (2004). Predicción del éxito académico: inteligencia general, rasgos de personalidad de los "cinco grandes" e impulso de trabajo. *Revista de estudiantes universitarios*, 38 (4), 607-619.

Rivera Benavente, O. A. (2021). Autoeficacia percibida, motivación de logro y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019

Rojas, E. M., Palma, J. V., & Bermúdez, A. V. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 13(2), 215-234.

Ruiz Dodobara, Fernando (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8),145-170. [fecha de Consulta 26 de mayo de 2022]. ISSN: 1560-6139. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816006>

Ryan, R. y Deci, EL (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *Psicólogo estadounidense*, 55 (1), 68-78.

Santander, O. A. E. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica clínica teórica y práctica*, 2(2), 144-173.

Soto Díaz, V. H. (2019). Relación entre la motivación del logro y el rendimiento académico en estudiantes del 1er semestre de un Instituto de Educación Superior en Lima.

TEJEDOR, FJT (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 5-32.

Tipismana Neyra, O. (2019). Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes en universidades privadas.

- Tipe Torvisco, R. (2020). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Ciencias Contables de la UNMSM, 2020.
- Thornberry-Noriega, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (006), 197-216.
- Toro, L. E. P. (1998). David C. McClelland (1917-1998). *Revista Latinoamericana de psicología*, 30(3), 529-532.
- Torres Prieto, R. A. (2021). Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una Universidad de Lima, 2021.
- Torres Rojas, M. P. (2020). Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada.
- Trujillo, F. J. B., & Bermúdez, J. Á. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 2(1), 73-83.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, EL (2006). Contenidos de metas intrínsecas versus extrínsecas en la teoría de la autodeterminación: otra mirada a la calidad de la motivación académica. *Psicóloga educativa*, 41 (1), 19-31.
- Velásquez Casana, Y. Y. (2020). Factores socioculturales determinantes del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Trujillo, 2020-I.
- Villavicencio Morales, M. I. (2020). Motivación de logro y actitud emprendedora en estudiantes de una universidad de Quevedo, 2020.