

LAS DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y SU INFLUENCIA EN RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Dimensions of the motivation of achievement and its influence on academic performance of high-school students

Francisco Javier Barreto Trujillo y Javier Álvarez Bermúdez

Universidad Autónoma de Nuevo León¹

Citación: Barreto T., F.J. y Álvarez B., J. (2019). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 73-83.

Artículo recibido el 4 de abril y aceptado el 23 de junio de 2019.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo indagar el modo en que influyen las diferentes dimensiones de la motivación de logro en el rendimiento académico, en estudiantes de preparatorias públicas del estado de Nuevo León (México). Participaron 303 jóvenes cuyas edades oscilaron entre 15 y 22 años. Se utilizó la Escala de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez, para observar la relación entre la motivación de los alumnos y el rendimiento escolar. Para medir el rendimiento académico se tomaron los promedios generales de los alumnos reportados por la institución y la calificación autopercebida. Se llevó a cabo una regresión lineal entre la motivación y el promedio general, descartándose la relación de dependencia. Los resultados muestran que las dimensiones que mejor explican el rendimiento académico son el interés, el esfuerzo, la capacidad, la interacción con los pares y la satisfacción con las calificaciones.

Indicadores: Motivación de logro; Rendimiento académico; Educación media superior; Correlación; Bachillerato.

ABSTRACT

The aim of this work was to know how the different dimensions of achievement motivation influence academic performance in public highschool students of the state of Nuevo León (Mexico). 303 young people whose ages ranged from 15 to 22 years participated in this study. The Achievement Motivation Scale, of Manassero and Vázquez, was used to observe the relation between motivation and school performance. To measure the academic performance, the general averages of the students reported by the institution and the self-rated rating were con-

¹ Facultad de Psicología, 66454 San Nicolás, N.L., México, tels. 811-556-5151 y 811-749-1499, correos electrónicos: fj_barretto@hotmail.com y jabnl@hotmail.com.

sidered. A linear regression was carried out between the motivation and the general average, discarding the dependency relationship. The results show that the dimensions that best explain academic performance are the interest, effort, ability, interaction with peers, and satisfaction with notes.

Keywords: *Motivation of achievement; Academic performance; Correlation; High school.*

INTRODUCCIÓN

La educación es una de las principales actividades que las personas realizan para su desarrollo personal y profesional. Al cursar los diferentes niveles escolares, desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes, los cuales aumentan las posibilidades de emplearse o continuar con su preparación académica. Actualmente, las instituciones educativas forman parte de un nuevo modelo en el que los estudiantes se convierten en futuros profesionales capaces de aprender a aprender durante toda la vida, eso en un entorno globalizado y cada vez más competitivo (García, 2013).

La escuela es el lugar donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque es necesario conocer las motivaciones en los alumnos para decidir si continuar estudiando o dejar de hacerlo para llevar a cabo otras actividades fuera del ámbito educativo. Dada la importancia de comprender lo que engloba el concepto de motivación y cómo influye en el desarrollo escolar, se han desarrollado diferentes teorías.

BREVE REFERENTE TEÓRICO

Definición y teorías de la motivación

Hay diferentes definiciones y teorías que tratan de explicar el citado concepto. Para autores como Deci y Ryan (1985), estar motivado significa moverse a hacer alguna cosa; si una persona no siente ímpetu o aspiración para actuar, se dice entonces que está desmotivada. Para Murphy y Alexander (2006) la motivación se puede definir como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento.

La motivación de logro es el impulso para realizar exitosamente tareas consideradas como un desafío. Las personas con elevada necesidad de logro son persistentes y mantienen el interés a lo largo del tiempo para alcanzar los objetivos que se han propuesto, por lo que incluso son capaces de superar las normas y estándares establecidos para mejorar constantemente sus propias realizaciones (Chalén y Mendoza, 2013).

De acuerdo con Deci y Ryan (1985), hay diferentes tipos de motivación, y todos dependen de la meta que se haya establecido para llevar a cabo una acción; por ejemplo, un estudiante puede estar motivado para hacer sus tareas por el solo hecho de que le agradan e interesan, y otro que las hace debido a que con ello obtiene la aprobación del maestro o de los padres, o bien porque obtiene algún beneficio externo.

Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000)

En su teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan clasifican diferentes tipos de motivación según las razones o metas para realizar una actividad. La distinción más básica es entre la motivación intrínseca,

en la que el alumno realiza una determinada acción sólo por el hecho de que se siente bien haciéndola, en comparación con la motivación extrínseca, la cual se refiere a llevar a cabo una acción porque recibirá algo a cambio, como una recompensa externa. Así, se puede considerar la motivación como un continuo en el que la motivación intrínseca y la extrínseca se hallan en el medio, y la desmotivación en los extremos.

Las personas intrínsecamente motivadas tienden a controlar sus acciones, buscan estimulación intelectual y se entusiasman en aprender cosas nuevas. Las personas extrínsecamente motivadas realizan acciones para conseguir algún fin u objetivo diferente y no por las tareas en sí mismas; buscan recompensas o premios que provienen del exterior.

Motivación intrínseca

Deci y Ryan (1985) señalan que las variables de la motivación intrínseca son aquellas para conocer y rendir o realizar cosas, y para experimentar estimulación. La motivación intrínseca para conocer resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas, y está relacionada con la exploración, la curiosidad y el aprendizaje de metas. La motivación intrínseca para rendir o realizar cosas se define como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentados cuando se intenta lograr o crear algo, y se caracteriza porque las personas actúan más allá de los requisitos formales y suelen superarse a sí mismos. La motivación intrínseca para experimentar estimulación se presenta a su vez cuando una persona se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes, tales como el placer sensorial o estético, y experiencias emocionantes y extraordinarias.

Motivación extrínseca

Para los citados autores, la motivación extrínseca es el desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado, recompensa o beneficio, y contrasta con la motivación intrínseca, la cual se refiere a llevar a cabo una actividad por la mera satisfacción de hacer cosas sin esperar nada a cambio. La motivación extrínseca puede variar mucho su autonomía relativa (Vallerand y Bissonnette, 1997) y Deci y Ryan (2008) señalan que es un constructo que sostiene que una actividad se ejecuta para obtener o alcanzar una consecuencia (por ejemplo, un empleo) o un resultado externo (por ejemplo, una recompensa).

La motivación extrínseca implica diversas categorías: la regulación externa, denominada así en virtud de que por ella se realizan actividades para ganar un premio o evitar un castigo; la regulación introyectada, la cual señala que las personas desarrollan una actividad para mejorar o mantener su autoestima y sentirse valiosas (Ryan, 1982) y la regulación a través de la “identificación”, que es cuando las personas identifican la importancia de realizar alguna actividad porque les servirá para alcanzar una meta futura.

Finalmente, Deci y Ryan (1985) establecen que la forma más autónoma de motivación extrínseca es la “regulación integrada”, en la que la integración ocurre cuando se identifica la regulación y se ha asimilado de forma completa, lo que ocurre a través de un autoexamen y mediante nuevas regulaciones congruentes con otros valores y necesidades.

Algunos estudios sobre la motivación y el desarrollo escolar señalan que la mayoría de los estudiantes muestran un nivel medio de motivación, y en menor porcentaje una alta motivación (Chavarría, 2018). Otros estudios señalan que la mitad de los alumnos de bachillerato mues-

tran una motivación baja y, por otro lado, que hay un porcentaje elevado de alumnos con autoestima baja (García, 2014).

Los resultados de un trabajo realizado por Osorio (2014) indican que el nivel de motivación de los estudiantes de bachillerato se encuentra sobre el nivel medio, y que las mujeres tienen mejor motivación que los hombres, debido a que suelen organizar mejor su tiempo y tienen más aspiraciones para mejorar en su profesión. López (2013), en otro estudio, afirma que los estudiantes con niveles medios de inteligencia emocional poseen mayor motivación para llevar a cabo sus actividades escolares, factores determinantes en el rendimiento académico. Algunos autores (Osorio, 2014; Ruiz, 2018; Yactallo, 2010) apuntan que las mujeres presentan un nivel alto motivación en sus actividades escolares, en comparación con los varones.

Rendimiento académico

Existen diferentes formas de concebir al rendimiento académico, las que van de una simple evaluación mediante un examen hasta una evaluación más profunda en la que se toman en cuenta nociones tales como la socialización del alumno o sus relaciones escolares, entre muchas otras. De cualquier manera, es el resultado de los procesos educativos lo que expresa los cambios que se han producido en los alumnos en relación con los objetivos de la institución educativa (Rodríguez, 2011).

Cartagena (2008) afirma que el rendimiento académico conlleva cambios en el aspecto cognoscitivo e involucra un conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales e intereses en la dinámica de los alumnos, maestros y autoridades educativas. En el rendimiento académico intervienen diferentes factores, como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las apti-

tudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o las relaciones profesor-alumno.

En el presente trabajo se asume el rendimiento académico como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones, en una escala convencional de 0 a 100, esto es, el resultado cuantitativo que el alumno obtiene en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con las evaluaciones del docente hechas por medio de exámenes y en diferentes actividades que complementan la evaluación (Lamas, 2015). Por lo anterior, su objetivo fue conocer cómo se relaciona la motivación con el rendimiento académico en estudiantes de preparatoria del área metropolitana de Monterrey (México), y así tratar de observar si dicha motivación puede considerarse como una variable importante en su rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

Participaron en la investigación un total de 303 estudiantes, de los cuales 149 (49.1%) eran mujeres y 154 (50.9%) hombres, todos ellos alumnos de una escuela preparatoria pública, con edad promedio de 16.36 años (D.E. = 1.09) y un rango de edad de 15 a 22 años. Dichos participantes se eligieron por medio de un muestreo aleatorio simple de los grupos ya conformados.

Instrumentos

Escala Atribucional de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez, 1998).

Esta escala está formada por 30 reactivos e informa sobre el tipo de motivación que hay en los adolescentes en relación con sus estudios. Es una escala de diferencial semántico de tipo Likert. Las pun-

tuaciones más altas en cada ítem corresponden al sentido de la motivación más elevada, siendo el puntaje máximo de 6 y el mínimo de cada ítem de 1. La fiabilidad de la escala presenta un coeficiente α de Cronbach de 0.89.

En este estudio se obtuvieron seis factores, denominados Interés y esfuerzo (ítems 4, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 20), Capacidad y esfuerzo (ítems 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 22), Influencia del profesor (ítems 27, 28, 29, 39), Influencia de los pares (10, 23, 24, 25, 26), Interacción colaborativa con los pares (19, 21, 26) y Satisfacción con las calificaciones (1, 2, 3).

Rendimiento académico

Para medir esta variable se usó el promedio general de los participantes del Sistema de Información y Administración de Servicios Escolares (SIASE) de la Dirección de Educación Media Superior del Estado de Nuevo León (México). Dicho promedio se obtuvo en la misma institución educativa. En primer lugar, se muestra la calificación del promedio general (SIASE),

y en segundo término la percepción de la calificación actual (autopercepción) de los propios alumnos.

RESULTADOS

Respecto a la motivación de logro escolar, se encontró una media de 99.76 (D.E. = 10.46). De entre los participantes el valor mínimo hallado en la suma de la escala fue de 64, siendo el valor máximo de 141. Asimismo, se analizó la consistencia interna de la escala utilizada, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de .89 para la escala completa. Los coeficientes de consistencia interna por subescala fueron los siguientes: Interés y esfuerzo, .85; Capacidad y esfuerzo, .83; Influencia del profesor, .80; Influencia de los compañeros, .76; Interacción colaborativa con los pares, .59, y Satisfacción con las calificaciones, .58.

En relación con el rendimiento académico, se obtuvo el promedio general y la calificación reportada por los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de promedio general y calificación en autorreporte.

		Frecuencia promedio general	Porcentaje promedio general	Frecuencia calificación autorreporte	Porcentaje calificación autorreporte
Válido	< 69	70	23.1	2	7.0
	70-79	83	27.4	82	27.1
	80-89	116	38.3	189	62.4
	90-100	15	5.0	30	9.8
	Total	284	93.7	303	100.0
Perdidos	Sistema	19	6.3	0	0.0
Total		303	100.0		

La Tabla 1 muestra diferencias significativas entre las calificaciones bajas en el SIASE, las cuales muestran un mayor porcentaje de casos (23.1%), en comparación con lo observado en las calificaciones manifestadas en los autorreportes (7%).

La Tabla 2 muestra las correlaciones de la calificación actual y la del SIASE en relación con las subescalas de la variable de motivación de logro.

Tabla 2. Correlaciones de calificación actual y calificación del SIASE con las variables de motivación de logro.

		¿Cuál es tu calificación actual?	Calificación de SIASE directa	Interés esfuerzo	Capacidad esfuerzo	Influencia profesor	Influencia compañeros	Interacción colaborativa pares	Satisfacción calificaciones
¿Cuál es tu calificación actual?	Correlación de Pearson	1	.557**	.265**	.432**	.130*	.117*	.227**	.357**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.023	.042	.000	.000
	N	303	284	303	303	303	303	303	303
Calificación de SIASE directa	Correlación de Pearson	.557**	1	.219**	.434**	.113	.138*	.238**	.365**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.058	.020	.000	.000
	N	284	284	284	284	284	284	284	284
Interés esfuerzo	Correlación de Pearson	.265**	.219**	1	.738**	.477**	.286**	.491**	.306**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	303	284	303	303	303	303	303	303
Capacidad esfuerzo	Correlación de Pearson	.432**	.434**	.738**	1	.415**	.240**	.542**	.424**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	303	284	303	303	303	303	303	303
Influencia profesor	Correlación de Pearson	.130*	.113	.477**	.415**	1	.351**	.360**	.144*
	Sig. bilateral)	.023	.058	.000	.000		.000	.000	.012
	N	303	284	303	303	303	303	303	303
Influencia compañeros	Correlación de Pearson	.117*	.138*	.286**	.240**	.351**	1	.593**	.165**
	Sig. (bilateral)	.042	.020	.000	.000	.000		.000	.004
	N	303	284	303	303	303	303	303	303
Interacción colaborativa pares	Correlación de Pearson	.227**	.238**	.491**	.542**	.360**	.593**	1	.308**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	303	284	303	303	303	303	303	303
Satisfacción calificaciones	Correlación de Pearson	.357**	.365**	.306**	.424**	.144*	.165**	.308**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.012	.004	.000	
	N	303	284	303	303	303	303	303	303

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

En la Tabla 2 es posible observar una correlación significativa entre las calificaciones del SIASE en comparación con Interés y esfuerzo (.000), Capacidad y esfuerzo (.000), Interacción colaborativa con los pares (.000) y Satisfacción con las calificaciones (.000).

Se observan correlaciones significativas entre Capacidad y esfuerzo en com-

paración con Interés y esfuerzo (.000), Influencia del profesor (.000), Influencia de los compañeros (.000), Interacción colaborativa con los pares (.000) y Satisfacción con las calificaciones (.000).

En la Tabla 3 se muestran los análisis descriptivos de ANOVA, de un factor de las calificaciones del SIASE con la variable de motivación de logro.

Tabla 3. Descriptivos de ANOVA de un factor de las calificaciones del SIASE con la variable de motivación de logro.

Factores		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior	Mín.	Máx.
Interés esfuerzo	< 69	70	34.6571	5.82569	.69630	33.2681	36.0462	19.00	48.00
	de 70 a 79	83	35.1928	5.99280	.65779	33.8842	36.5013	18.00	48.00
	de 80 a 89	116	36.9741	5.56770	.51695	35.9502	37.9981	15.00	48.00
	de 90 a 100	15	40.0667	5.28430	1.36440	37.1403	42.9930	27.00	47.00
	Total	284	36.0458	5.87875	.34884	35.3591	36.7324	15.00	48.00
Capacidad esfuerzo	menor de 69	70	29.1714	5.66702	.67734	27.8202	30.5227	15.00	43.00
	de 70 a 79	83	31.2048	5.39819	.59253	30.0261	32.3835	19.00	45.00
	de 80 a 89	116	34.1293	4.86609	.45180	33.2344	35.0242	22.00	45.00
	de 90 a 100	15	39.0667	4.31719	1.11469	36.6759	41.4574	33.00	47.00
	Total	284	32.3134	5.77833	.34288	31.6385	32.9883	15.00	47.00
Influencia profesor	menor de 69	70	14.5714	4.24801	.50773	13.5585	15.5843	4.00	24.00
	de 70 a 79	83	14.8072	3.14471	.34518	14.1206	15.4939	6.00	21.00
	de 80 a 89	116	15.1379	3.92738	.36465	14.4156	15.8602	4.00	24.00
	de 90 a 100	15	17.1333	4.45400	1.15002	14.6668	19.5999	9.00	24.00
	Total	284	15.0070	3.84964	.22843	14.5574	15.4567	4.00	24.00
Influencia compañeros	menor de 69	70	16.3714	4.33112	.51767	15.3387	17.4041	5.00	27.00
	de 70 a 79	83	17.3133	4.07230	.44699	16.4240	18.2025	5.00	29.00
	de 80 a 89	116	17.4569	4.68743	.43522	16.5948	18.3190	7.00	28.00
	de 90 a 100	15	19.6667	5.15013	1.32976	16.8146	22.5187	11.00	30.00
	Total	284	17.2641	4.48759	.26629	16.7399	17.7882	5.00	30.00
Interacción colaborativa pares	menor de 69	70	15.3857	3.51103	.41965	14.5485	16.2229	8.00	22.00
	de 70 a 79	83	15.5181	3.11316	.34171	14.8383	16.1978	7.00	23.00
	de 80 a 89	116	16.7069	2.87120	.26658	16.1788	17.2349	10.00	24.00
	de 90 a 100	15	18.6000	2.79796	.72243	17.0505	20.1495	14.00	23.00
	Total	284	16.1338	3.20276	.19005	15.7597	16.5079	7.00	24.00
Satisfacción calificaciones	menor de 69	70	9.9000	2.54325	.30398	9.2936	10.5064	5.00	18.00
	de 70 a 79	83	10.8193	2.55259	.28018	10.2619	11.3767	5.00	17.00
	de 80 a 89	116	11.8966	2.09089	.19413	11.5120	12.2811	8.00	17.00
	de 90 a 100	15	13.2000	2.78260	.71846	11.6590	14.7410	8.00	18.00
	Total	284	11.1585	2.54838	.15122	10.8608	11.4561	5.00	18.00

Según los datos de la tabla 3, los alumnos con promedios arriba de 90 presentaron mejor interés y esfuerzo, mejor capacidad y esfuerzo, influencia del profesor, influencia de los compañeros, interacción

colaborativa con los pares y satisfacción con las calificaciones, en contraste con los grupos de menor promedio.

La tabla 4 muestra el ANOVA de un factor de la variable motivación de logro.

Tabla 4. ANOVA de un factor de la variable motivación de logro.

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Interés esfuerzo	Intergrupos	537.862	3	179.287	5.431	.001
	Intragrupos	9242.543	280	33.009		
	Total	9780.405	283			
Capacidad esfuerzo	Intergrupos	1859.655	3	619.885	22.870	.000
	Intragrupos	7589.455	280	27.105		
	Total	9449.109	283			
Influencia profesor	Intergrupos	86.401	3	28.800	1.963	.120
	Intragrupos	4107.585	280	14.670		
	Total	4193.986	283			
Influencia compañeros	Intergrupos	146.878	3	48.959	2.469	.062
	Intragrupos	5552.316	280	19.830		
	Total	5699.194	283			
Interacción colaborativa pares	Intergrupos	199.972	3	66.657	6.905	.000
	Intragrupos	2702.943	280	9.653		
	Total	2902.915	283			
Satisfacción calificaciones	Intergrupos	246.122	3	82.041	14.432	.000
	Intragrupos	1591.748	280	5.685		
	Total	1837.870	283			

En la Tabla 4 se observa una relación significativa entre los promedios del SIASE y las variables Interés y esfuerzo (.001), Capacidad y esfuerzo (.000), Interacción colaborativa con los pares (.000) y Satisfacción con las calificaciones (.000), y en la Tabla 5 se muestra el índice de contingencia de calificaciones del SIASE y el sexo de los participantes.

La Tabla 5 indica que, en cuanto a las calificaciones, los promedios menores a 69% correspondieron a las mujeres (58.6%) quienes presentaron este indi-

cador, en comparación con los hombres (41.4%), al igual que en los promedios de 70 a 79%, siendo las mujeres (55.4%) quienes presentaron este indicador, en comparación con los hombres (44.6%).

Por otro lado, en los promedios de 80 a 89% fueron los hombres (56.9%) quienes presentaron este porcentaje, en comparación con las mujeres (43.1%). Por otro lado, se observa que en los promedios de 90 a 100% fueron los hombres (73.3%) quienes presentaron el indicador, en comparación con las mujeres (26.7%).

Tabla 5. Tabla de contingencia de la calificación del SIASE directa y sexo de los participantes.

			Sexo de los participantes		Total
			Masculino	Femenino	
Calificación del SIASE directa	< 69	Recuento	29	41	70
		% dentro de calificación del SIASE directa	41.4%	58.6%	100.0%
		% dentro de sexo de los participantes	20.3%	29.1%	24.6%
		% del total	10.2%	14.4%	24.6%
	70-79	Recuento	37	46	83
		% dentro de Calificación del SIASE directa	44.6%	55.4%	100.0%
		% dentro de sexo de los participantes	25.9%	32.6%	29.2%
		% del total	13.0%	16.2%	29.2%
	80-89	Recuento	66	50	116
		% dentro de calificación del SIASE directa	56.9%	43.1%	100.0%
		% dentro de sexo de los participantes	46.2%	35.5%	40.8%
		% del total	23.2%	17.6%	40.8%
	90-100	Recuento	11	4	15
		% dentro de calificación del SIASE directa	73.3%	26.7%	100.0%
		% dentro de sexo de los participantes	7.7%	2.8%	5.3%
		% del total	3.9%	1.4%	5.3%
Total	Recuento		143	141	284
	% dentro de calificación del SIASE directa		50.4%	49.6%	100.0%
	% dentro de sexo de los participantes		100.0%	100.0%	100.0%
	% del total		50.4%	49.6%	100.0%

Por último, en la Tabla 6 se muestra la regresión lineal con ambas calificaciones. En ambas variables se encontraron valores significativos. Para la variable Promedio general se encontró una R de .335, una R^2 de .112; F de 35.54 ($p \geq .05$). Para

la variable Calificación autopercibida se encontraron los siguientes valores: R de .340 y R^2 de .115, con F de 39.27 ($p \geq .05$). En la Tabla 6 se muestran los valores de B y Beta.

Tabla 6. Valores de regresión lineal con motivación de logro como variable independiente.

Variable	B	Beta	Sig.
Promedio general	.017	.335	.000
Calificación por autorreporte	.011	.340	.000

DISCUSIÓN

En primer lugar, se halló que las dimensiones que describen de mejor forma el rendimiento académico en función de la motivación de logro son Interés y esfuerzo, Capacidad y esfuerzo, Interacción con los pares y Satisfacción con las calificaciones. Las dimensiones que no mostraron buena correlación son Influencia del profesor e Influencia de los compañeros. Los alumnos con las mejores calificaciones mostraron mayor interés por estudiar sus asignaturas y obtener buenas calificaciones y más persistencia cuando no podían llevar a cabo una tarea.

Los alumnos con buenos promedios son constantes en sus labores escolares, sin importar su dificultad; son muy exigentes consigo mismos cuando hacen sus tareas escolares y tienen la aspiración por aprender por el simple hecho de quererlo.

Los alumnos que tienen calificaciones altas se encuentran más motivados en aprender y en realizar sus actividades escolares, lo que, de acuerdo con Deci y Ryan (1985) tiene que ver con la motivación intrínseca, es decir, que el sujeto se encuentra verdaderamente motivado por sí mismo para realizar sus actividades en el plano escolar. De acuerdo con diversos estudios, y también con lo que señalan autores como Murphy y Alexander (2000)

y Vansteenkiste, Lens y Deci (2006), en cuanto a que la motivación es la variable que mejor predice el rendimiento académico, así como autores locales como Gómez (2014) y Delgadillo (2016) encontraron que la motivación es la variable que explica de mejor forma el rendimiento académico.

En segundo lugar, se observó que los alumnos con promedios más bajos fueron las mujeres, en contraste con diversos trabajos revisados (Apolo, 2017; Chalén y Mendoza, 2013; García, 2014), lo que puede ser un elemento importante ya que tradicionalmente se ha considerado que es la mujer es quien obtiene los mejores promedios, en comparación con los varones, por lo que es necesario continuar investigando este fenómeno.

En tercer lugar, se recomienda seguir llevando a cabo estudios en el nivel medio superior para analizar el comportamiento de los estudiantes a fin de observar si hay coincidencias con los resultados de otros trabajos, y también observar no solamente el rendimiento académico en función de la motivación, sino otras variables, tales como el clima familiar, los hábitos de estudio, la autoeficacia o la resiliencia, entre muchas otras variables que pueden ser importantes para explicar estos fenómenos.

REFERENCIAS

- Apolo, M. (2017). *Motivación de logro en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa 7 de enero, del Distrito de Corrales*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Piura.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3).
- Chalén, D. y Mendoza, A. (2013). *Diferencias en la motivación de logro en la educación física en alumnos de secundaria*. Universidad César Vallejo. Trujillo.

- Chavarría, S. (2018). *Motivación para el logro en estudiantes de nivel secundario de cuarto y quinto año de la institución educativa pública “Señor de los Milagros”. Distrito Jesús Nazareno Departamento de Ayacucho*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Ayacucho.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Deci, E y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Delgadillo, K. (2016). *La orientación futura de estudiantes de nivel medio superior en función de las metas de vida y su relación con la autoeficacia, la motivación y la influencia social*. Facultad de Psicología, UANL.
- García, A. (2014). *Relación entre la autoestima y la motivación de logro en los estudiantes de la academia preuniversitaria “Alfred Nobel”-Tumbes 2014*. ULADECH Católica. Recuperado de <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/4498>.
- García L., M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 199-220.
- Gómez, F. (2014). *Rendimiento académico, bienestar social familiar y motivación en los alumnos con beca Pronabes*. Monterrey (México): UANL.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- López, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Revista Electrónica de 82 Música en la Educación*, 32.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3.
- Murphy, P. y Alexander, P. (2006). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Osorio, E. (2014). *La motivación de logro en los estudiantes de los cursos de proyectos arquitectónicos de la licenciatura en arquitectura*. Tesis de posgrado. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Rodríguez, C. (2011). *Motivación de logro y resiliencia en adolescentes de las instituciones educativas*. Agallpampa: Universidad Católica de Los Ángeles.
- Ruiz, E. (2018). *Motivación según género en estudiantes de centros preuniversitarios de la ciudad de Trujillo*. Universidad Antenor Orrego, Facultad de Medicina Humana.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Vallerand, R. y Bissonnette, R. (1997). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: Aprospective study. *Journal of Personalid*, 60, 599-620.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa de El Callao*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.