

- Barrios, M. (2013) *Propuesta de una guía andragógica*. (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador
- Coordinación de Pedagogía y Didáctica (2010) *La formación y el desarrollo profesional docente*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad del Valle de México (2009) *Modelo andragógico: fundamentos*. México: Universidad del Valle de México
- Domínguez, C. (2016) *Evaluación del curso Didáctica de la Educación Superior en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desde la perspectiva andragógica* (Tesis de Posgrado). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Estrada, C. (2004) *Nivel de conocimiento de los instructores de capacitación en Andragogía* (Tesis de Pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala
- García, E. (2013) *La Andragogía como proceso educativo en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala* (Tesis de Pregrado). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Gorgas, J., López, N., Zamorano, J. (2011) *Estadística básica para estudiantes de Ciencias*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Guzman, J. (2014) *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la facultad de Ingeniería de la UNAM* (Tesis de Doctorado). México: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Loaiza, E. (2012). *Incidencia de las estrategias andragógicas en el aprendizaje de la materia Introducción Computacional de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales, frente a la enseñanza tradicional. Estudio cuasiexperimental con módulo alternativo* (Tesis de Postgrado). Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Melonari, V. (2011) *La educación de adultos: un acercamiento básico del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera*. (Monografía). Mendoza, Argentina: Universidad de Aconcagua.
- Picardo, O. (2004) *Diccionario pedagógico*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

- Rustom, A. (2012) *Estadística descriptiva, probabilidad e inferencia. Una visión conceptual y aplicada*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Departamento de Economía Agraria.
- Sampieri, C., Fernández C. y Baptista P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Tercera Edición
- Salgado, E. (2006) *Manual de docencia universitaria*. San José, Costa Rica: Editorial ULACIT.
- Sánchez, I. (2015) *La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. (Tesis Doctoral). Elche, España: Universidad Cardenal Herrera –CEU.
- Soares, L. (2015) *Andragogía y gestión educativa: La construcción de una metodología direccionada a la educación de enseñanza superior* (Tesis de Doctorado) Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Yaguana, S. (2013) Estrategias andragógicas que utilizan los docentes de la Facultad de Ingeniería Química para el aprendizaje. Propuesta de un módulo alternativo (Tesis de Postgrado). Ecuador: Universidad de Guayaquil.

E-Grafía

- Alonso, P. (2012) “La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior”. En *Revista Electrónica Educare*, (16), 15-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf>
- Arriaga, M. (2015) “El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes”. En *Atenas*, revista científico pedagógica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Azofeifa-Bolaños, J. (2016) “Evolución conceptual e importancia de la Andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural”. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/2279-1490204144.pdf>
- Balzarini M., González L., Tablada M., Casanoves F., Di Rienzo J., Robledo C. (2008) *Infostat. Manual del usuario*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de <http://www.infostat.com.ar>



- Barrantes, J. (2017) "El alumno adulto: Características de la población adulta, limitaciones y deserción". En *Revista El Labrador* 1(01). Recuperado de: <https://www.uisil.ac.cr/uisil-journal/index.php/Revista/article/view/27>
- Buján, A. (2018) *Enciclopedia financiera*. Recuperado de: <https://www.enciclopediafinanciera.com/definicion-prueba-t-de-student.html>
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007) "Factores explicativos de la deserción universitaria". En *Calidad en la Educación*, 0(26), 173-201. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Caraballo, R. (2007) "La Andragogía en la educación superior". En *Investigación y Postgrado*, (22), 187-206. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2511763>
- Cisterna, F. (2005) "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". En *Theoría*, 14 (1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa (2013) *Manual de estrategias didácticas*. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/>
- Di Rienzo J., Casanoves F., Balzarini M., Gonzalez L., Tablada M., Robledo C.W. (2018) *InfoStat versión 2018*. Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://www.infostat.com.ar>
- Escudero, J. (2005) "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?" En *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* Vol. 9,1. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15197>
- Gay, A. (S.f.) *La ciencia, la técnica y la tecnología*. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31953591/CienciaTecnologia.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCiencia_Tecnica_Tecnologia.pdf&X-Amz-Algorithm
- González, W. & Hernández, L. (2000) "Tecnología y técnica: tres perspectivas". En *Energía y Computación*, 9(1), 6-19. Recuperado de: <http://biblioteca-digital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1344/6/Tecnologia%20y%20tecnica.pdf>
- Goodhew, P. (2010) *Teaching Engineering*. Liverpool, U.K.: University of Liverpool. Recuperado de: <http://core.materials.ac.uk/repository/teaching>

- Jiménez, L. (13 de abril del 2016) "Técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje con modelos andragógicos en la mediación pedagógica en la educación superior [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.aula20.com/profiles/blogs/tecnicas-para-el-proceso-en-se-anza-aprendizaje-con-modelos>
- López, L. (2004) "La motivación en el aula". En *Pulso* 2004, (27), 95-107. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/58905682.pdf>
- Martínez, J. (2016) "Los millennial, la generación que reta la educación". En *Revista Educación Virtual*. Recuperado de: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2188>
- Peralta, C. L. (2015) *Programa de superación profesional para potenciar la competencia didáctica del profesor universitario*. La Habana, CU: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Pinto, G. (2002) "Modelo para la formación pedagógica del profesorado universitario de Ingeniería". En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 20, 103-111. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/20/art_8.pdf
- Rojas, I. (2011) "Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica". En *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31121089006>
- Sacco, G. M., & Liberman, L. C. R. (2010) "Pedagogía de la virtualidad inclusiva: análisis de una experiencia de formación superior de adultos" En: *Memorias Universidad 2008*. La Habana, CU: Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>
- Sánchez, M. (2015) "La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos". En *Campo Abierto. Revista de Educación*, 1(1), 11-30. Recuperado de: <https://mascv/index.php/campoabierto/article/1679>
- Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2016) "Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano". En *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2). Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/904>

- Tovar, O. & Briceño, E. (2011) "Perfil docente desde la praxis andragógica de los profesionales en el Programa de Estudios Jurídicos Misión Sucre Municipio La Trinidad Estado Yaracuy". En *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 1(4), 72-95. Recuperado de: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/1-4
- Vargas, J., Bustos, L., Moreno, R. (2005) "Propuesta para aumentar el nivel académico, minimizar la deserción, rezago y repitencia universitaria por problemas de bajo rendimiento académico en la Universidad Tecnológica de Pereira, en el Programa Ingeniería de Sistemas y Computación". En *Scientia Et Technica*, XI (28). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/849/84911707026.pdf>
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., Leo, G. (2014) "Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo". En *Diario Europeo Científico*, (10), 523-528. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/61258898/3477-1-10011-1-10-2014053020191118-4>
- Veytia, M. (2015) Estrategias andragógicas para estudiantes de posgrado a partir de procesos de mediación tecnológica". En *Atenas*, 3(31), 45-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/4780472070>



Investigación

Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de maestría

Claudia Ivette Santos de Díaz¹

Maestría en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades / USAC

Resumen

Este artículo se deriva de un estudio realizado con alumnos de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el cual tuvo como objetivo principal determinar su nivel de correlación entre motivación de logro y rendimiento académico. La investigación tuvo como ejes principales de estudio a la motivación de logro, incluyendo sus diferentes dimensiones y el rendimiento académico. Por medio de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) aplicada a los alumnos, se logró identificar que los participantes del estudio poseen niveles altos de motivación de logro y que estos correlacionan directamente con su rendimiento académico. Sin embargo, los resultados indican la necesidad de fortalecer las diferentes dimensiones de su motivación de logro a fin de mejorar su rendimiento. Se plantea la necesidad de desarrollar un plan que busque dar a conocer, incentivar y aumentar la motivación de logro en los alumnos a nivel de postgrado, en busca de optimizar la calidad académica.

Palabras clave

Motivación de logro, rendimiento académico, dimensiones de motivación de logro, Escala Atribucional de Motivación de Logro.

1. Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad de El Salvador e incorporada a la Universidad de San Carlos de Guatemala como Administradora de Empresas en el grado académico de Licenciada.

Abstract

This article is derived from a study carried out on students of the Master's Degree in University Teaching at Universidad de San Carlos de Guatemala, whose main objective was to determine their level of correlation between achievement motivation and academic performance. The research had as main axes of study the achievement motivation, including its different dimensions; and, to academic performance. By means of the Attribution Motivation Scale of Achievement (EAML-M) applied to the students, the students participating in the study with high levels of achievement motivation can be identified and that these directly correlate with their academic performance. However; the results indicate the need to strengthen the different dimensions of their achievement motivation in order to improve their performance. The need to develop a plan that seeks to publicize, incentivize and increase achievement motivation in students at the graduate level, seeking to improve academic quality, is raised.

Keywords

Achievement motivation, academic performance, achievement motivation dimensions, Attribution Motivation Scale of Achievement.

Introducción

Los resultados que aquí se presentan corresponden a un estudio realizado con alumnos de la Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Esta investigación tuvo como propósito: determinar si existe correlación entre la motivación de logro (ML) y el rendimiento académico (RA) de los alumnos, con el fin de contribuir con esta Facultad en la mejora de los resultados de sus alumnos, a través de la estimulación de su motivación de logro.

Para llegar a comprender el significado de motivación de logro y la influencia que ésta tiene dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se aborda en primer lugar el concepto de la motivación como tal, definiéndose ésta como un

“factor dinámico del comportamiento animal y humano que activa y dirige a un organismo hacia una meta” (Galimberti, 2002, pág. 714). Así como esta, existe una diversidad de definiciones sobre motivación encontrando entre

ellas elementos en común como son el dinamismo y el movimiento. Y es que la motivación es eso, un proceso dinámico que ejerce presión sobre el individuo para realizar una acción determinada.

Existen tres enfoques bajo los cuáles se ha estudiado la motivación: el conductista, el humanista y el cognitivo. Dentro de este último se encuentra la teoría de motivación de logro y de atribuciones causales, siendo esta de particular interés para el estudio llevado a cabo dentro de la Escuela de Estudios de Postgrado. Específicamente, el estudio se basó en la Teoría Atribucional de Motivación de Logro, desarrollada por Bernard Weiner y explica aquellas vinculaciones emocionales y motivacionales del éxito y el fracaso académico de las personas. Para el caso, la motivación de logro se especificó como “la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros” (Manassero y Vásquez, citados por Osorio, 2014).

La motivación de logro, desde una apreciación atributiva expuesta por Weiner, consiste en aquellas atribuciones causales

que la persona realiza sobre sus resultados, que bien pueden ser: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte (Weiner, citado por García 2006). Con base a esta información y mediante la aplicación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) que hizo posible medir los niveles de motivación de logro y de cada una de sus dimensiones causales, se identificó en primer lugar que entre los alumnos de la Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades existe un alto nivel de motivación de logro.

También se determinó que la motivación de logro correlaciona positivamente con el rendimiento académico de los alumnos al igual que cada una de las dimensiones causales a las cuales los alumnos atribuyen sus resultados. Para analizar esta relación, el rendimiento académico fue representado por las notas promedio obtenidas por los alumnos durante el semestre anterior al de la aplicación del estudio. La correlación encontrada significa que a mayores niveles de motivación de logro de los alumnos, mayores resultados académicos o al contrario, a menores niveles de motivación de logro, menores resultados académicos. Es decir que los alumnos que presentan

los mejores niveles de motivación de logro, obtienen también los mejores niveles de rendimiento académico.

En cuanto a la correspondencia encontrada entre cada dimensión de motivación de logro y el rendimiento académico, la motivación examen es la que correlaciona con mayor intensidad con el rendimiento académico, seguida de la dimensión interés y esfuerzo, tarea/capacidad, interacción con profesor e interacción con pares, siendo estas dos últimas las que correlacionan con menor intensidad, es decir que casi no guardan relación con el rendimiento de los alumnos. Así mismo, se encontró que la correlación existente entre la motivación de logro y el rendimiento académico de las mujeres es mayor que la de los hombres, y que los estudiantes mayores de 40 años sobrepasan el nivel de correlación de los menores de 40 años.

Los resultados demostraron la importante influencia que ejerce la motivación de logro dentro del contexto académico y comprueban que mediante la estimulación de cada una de las dimensiones que la componen, los alumnos pueden alcanzar mayores niveles de rendimiento académico.

Es por ello que se propuso el desarrollo de un programa de talleres dirigido a docentes para “promocionar” en alguna forma la estimulación de la motivación de logro en sus alumnos. Los talleres tienen como finalidad la de dar a conocer qué es la motivación de logro y una serie de estrategias que busquen incentivarla, dando un seguimiento de los resultados mediante una retroalimentación entre docentes sobre la forma en la que han puesto en marcha las estrategias y cuáles han sido más exitosas.

1. La motivación

Su concepto

A lo largo de la historia la motivación ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. El creciente interés por su conceptualización demuestra la importancia que esta tiene dentro de ámbitos que abarcan desde lo individual o personal hasta lo educativo y laboral, entre otros.

Según Carrillo, Padilla, Roseo y Villagómez, citados por Osorio (2014) el origen del término motivación implica movimiento aplicado al ser humano, y que para que se dé este movimiento es necesario que haya un interés

causado ya sea por una necesidad de origen fisiológico o de origen psicológico. Los autores lo reflejan como un proceso iniciado con una necesidad que provoca en la persona insatisfacción y seguido de una tensión, provocando en este punto un desequilibrio. Cuando esta necesidad es satisfecha, la persona nuevamente vuelve a la calma. Según los autores, depende de la motivación de la persona el grado de intensidad con que ejecute este proceso.

Motivación extrínseca e intrínseca

Esta motivación de la que se habla es la causante de ciertas conductas en el ser humano, identificándose una de tipo externa (motivación extrínseca) y otra interna (motivación intrínseca). La primera se ve representada por aquellos estímulos que se encuentran en el entorno de la persona; la segunda, por todas aquellas necesidades intrínsecas generadas mediante estructuras y procesos internos creados por la persona a través de su experiencia. De acuerdo con Garrido, la motivación intrínseca incrementa más el rendimiento en tareas tales como el aprendizaje conceptual, la resolución de problemas y el pensamiento creativo. La motivación extrínseca

por su parte es más eficaz en tareas de rutina como es la memorización y la repetición además de aquellas que son percibidas por la persona como poco interesantes pero necesarias (citado por Vásquez y Manassero, 1989).

Componentes de la motivación

De acuerdo con Arízaga y Molina (2013), la motivación se integra por tres componentes:

- 1) Componente expectativa: donde se incluyen las creencias y expectativas que los alumnos tienen para hacer alguna tarea. La pregunta "¿soy capaz de hacer esta tarea?" (pág. 30) podría representar este componente, donde el auto concepto tiene una importancia fundamental.
- 2) Componente de valor: este elemento muestra las metas de aprendizaje que tiene el alumno y su importancia e interés en la tarea. Este componente puede ser interpretado mediante la pregunta "¿Por qué hago esta tarea?" (pág. 30). Ello indica que la motivación puede explicarse basándose en las metas de aprendizaje que persigue un alumno. Incluye

un deseo por saber, ser curioso y manifestar un interés por realizar una determinada tarea.

- 3) Componente afectivo: aquí se agrupan las reacciones emocionales que presentan los alumnos ante la tarea. La interrogante “¿cómo me siento al hacer esta tarea?” (pág. 30) sería un buen ejemplo para determinar este componente que tiene que ver con las emociones.

2. Motivación de logro y atribuciones causales

La motivación de logro es aquella tendencia que una persona tiene por conseguir un buen resultado en situaciones de competencia, siendo estas evaluadas sobre un estándar de excelencia. Schunk afirma que “la motivación de logro se refiere al esfuerzo por desempeñar las tareas difíciles tan bien como sea posible” (citado por Rivera, 2014, pág.38). Puede observarse entonces que la motivación de logro implica que la persona adquiera una disposición

de rendirse o esforzarse más para lograr el éxito en una tarea. Vásquez & Manassero (1989), hacen alusión a que la norma que da el criterio a temprana edad de la persona, dependerá de la cultura heredada de sus padres, maestros y compañeros; por ello, estos autores manifiestan que se necesita de un proceso de aprendizaje para que se asimile esa norma, siendo el mejor escenario la escuela, que es donde esa norma de éxito o fracaso es más evidente y conocida, “de manera que la situación escolar predispone a la adquisición de esta forma especial de motivación” (pág.228).

La teoría atribucional de motivación de logro desarrollada por Weiner considera en primer lugar el hecho de que toda persona posee algún nivel de motivación de logro; y que esta motivación se ve afectada o depende de aquellas causas a las que la persona atribuya sus resultados, pudiendo ser estos de éxito o fracaso. El esquema que se presenta a continuación representa la motivación de logro desde una perspectiva atribucional.

Figura 1.
Motivación de logro desde una perspectiva atribucional



Fuente: Elaboración propia con base en Weiner (citado por Woolfolk, 2010)

La figura 1 resume lo que significa motivación de logro desde un punto de vista atribucional. De esta forma, la motivación de logro tiene tres dimensiones donde pueden encerrarse aquellas causas a las cuales el individuo le atribuye su éxito o su fracaso. Es así como las causas pueden ubicarse (locus) de manera interna o externa a la persona. Interna cuando la persona atribuye a ella misma la responsabilidad por sus éxitos o fracasos; por ejemplo, su capacidad para resolver alguna tarea, su esfuerzo o su interés. En este caso, si el resultado es de éxito, la persona dirá que fue por su propia capacidad, o por el esfuerzo o interés que puso en realizar la tarea o la

prueba aprobada con éxito. Por el contrario, si el resultado es de fracaso, la persona pensará que fue porque no tiene capacidad o puso poco esfuerzo o interés en realizarla. De esta forma, una persona altamente motivada adscribirá su éxito a él mismo (a su capacidad, interés o esfuerzo) en un mayor grado que una persona con baja motivación de logro.

Cuando se habla de la dimensión estabilidad, las causas a las cuales una persona atribuye su éxito o fracaso podrán ser estables (no cambian) o inestables (cambian). Las estables son todas aquellas causas que no cambiarán en el tiempo; por ejemplo, la capacidad de la persona no cambiará en

el tiempo, él es dueño de esa capacidad y así será siempre. Cuando son causas inestables, se habla de aquellas que pueden variar en el tiempo, por ejemplo: el estado de ánimo de la persona o la suerte, que pueden cambiar y obtener diferentes resultados debido a esta variación.

Las causas pueden también ubicarse dentro de la dimensión de controlabilidad. Aquí las causas pueden ser controlables o no por el individuo. Las causas controlables son aquellas que están bajo el dominio de la persona, por ejemplo el esfuerzo el cual se considera como controlable por la persona quien puede regular la cantidad que aplique al realizar alguna tarea o prueba. Caso contrario son las incontrolables, es decir aquellas que se están fuera del dominio de la persona tal como es su capacidad. La capacidad se considera como incontrolable pues el individuo ya nace con ella, no puede ser impuesta o ganada. También está el estado de ánimo de los profesores que es algo que no depende del alumno.

Una vez explicadas cada una de las dimensiones de causalidad de la motivación de logro es posible, entonces, observar cómo esta influye en los resultados dentro del ámbito específico de

educación. A manera de ejemplo de esta situación, cuando un alumno atribuye su éxito a causas internas, su nivel de autoestima sube, por lo que se espera que en tareas o situaciones futuras los resultados sean aún mejores. Pero si el alumno atribuye su fracaso a causas internas, pasa lo contrario, disminuye su autoestima, y espera en el futuro resultados iguales o peores.

Chóliz explica que la motivación de logro entonces dependerá de las causas a las cuales el alumno atribuya sus resultados, viéndose favorecida en la medida que las causas sean: a) internas, b) inestables, y c) controlables (citado por Ruíz y Quintana, 2016).

Los hallazgos del estudio realizado en la Facultad de Humanidades permitieron determinar la existencia de motivación de logro en los alumnos de posgrado. El nivel de motivación de logro encontrado en los alumnos, el cual se considera como alto, reveló que todos poseen cierto afán por sobrepasar metas que se consideran como difíciles, traduciéndose estas en tareas o actividades llevadas a cabo dentro o fuera de las aulas de esta casa de estudios. Se dice que su motivación de logro es alta porque el nivel medio alcanzado fue de 150 puntos en una escala de

medición que va desde 30 como mínimo hasta 180 puntos como máximo. Una vez identificado el nivel de motivación de logro en los alumnos fue posible verificar la influencia que esta ejerce sobre su rendimiento académico.

Para el estudio realizado fue de especial interés estudiar la motivación de logro desde una perspectiva atribucional. Por tal motivo, y mediante los resultados arrojados por la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) utilizada para medir el nivel de motivación de logro, se consiguió determinar aquellas causas a las cuales los alumnos atribuyen sus resultados. Este instrumento mide individualmente las dimensiones

causales interés y esfuerzo, interacción con profesor, tarea/capacidad, examen e interacción con pares. En conjunto, todas estas dimensiones totalizan el nivel de motivación de logro del alumno y corresponden a aquellas causas que los alumnos perciben como responsables de sus éxitos o fracasos. De esta forma sus resultados futuros dependerán de las causas a las cuáles el alumno atribuya mayor influencia.

En relación con lo anterior y con base en los hallazgos del estudio, las causas a las que los alumnos atribuyen sus resultados, se aprecian en la tabla siguiente, ordenados de mayor a menor nivel de atribución.

Tabla 1.
Causas atribuidas por alumnos a sus resultados

Causa atribucional	É% del resultado académico que se atribuye a la causa
1°. Examen	22%
2°. Interés y esfuerzo	3%
3°. Tarea /capacidad	2%
4°. Interacción con profesor	1%
5°. Interacción con pares	0.4%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores expresan que los alumnos concuerdan en que sus resultados dependen en mayor grado del examen, considerándose dentro de la teoría atribucional como una causa externa, estable e incontrolable. Este hallazgo permitió interpretar que los alumnos consideran que su nota depende en mayor grado de un aspecto externo a él, que no variará en el tiempo y que por lo tanto no puede controlar. Es decir que se esperaba que los resultados futuros fueran iguales o peores, pero no mejores. Por ejemplo, si el alumno obtiene un resultado de éxito, este no crearía un sentimiento de satisfacción en él ya que considera que este no depende directamente de él, si no de otros factores ajenos a él.

Sin embargo, las siguientes causas que el alumno considera más influyentes en sus resultados son “el interés y esfuerzo” y “la tarea/capacidad”, ambas de carácter interno y controlable. Siendo esto favorable para los alumnos y para su futuro rendimiento. Las causas “interacción con profesor” e “interacción con pares” no son significativas para el alumno en cuanto a la influencia que ejercen en sus resultados. Lo anterior indica que a pesar de que la causa predominante es externa, los alumnos también perciben como

importante causas internas para lograr los resultados deseados.

3. El rendimiento académico desde una perspectiva cuantitativa

Todas las instituciones educativas velan porque sus alumnos logren aprobar los diferentes niveles académicos satisfactoriamente. El rendimiento académico puede considerarse como una forma de medir esta aprobación. Su definición es una tarea muy compleja, ya que existen diferentes puntos de vista que se enmarcan dentro de lo objetivo y lo subjetivo. Objetivo, cuando toda la responsabilidad del rendimiento alcanzado se atribuye al alumno; y subjetivo, cuando además de considerar al propio alumno, se toman en cuenta también otros factores que puedan influir en el resultado.

De igual forma, se habla también que el rendimiento académico puede contener aspectos cuantitativos, cualitativos o de ambos. Su definición dependerá del objetivo que se persiga al momento de analizarlo.

Para fines de la investigación llevada a cabo con los alumnos de posgrado de la Facultad de

Humanidades, se abordó el rendimiento académico desde el punto de vista subjetivo y tomando en cuenta aspectos netamente cuantitativos. La definición bajo la cual se abordó el rendimiento académico fue el acogido por Tronconi (citado por Montes & Lerner, 2010-2011), quien lo considera como:

El nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas (pág. 12).

Bajo este concepto se analizó el rendimiento académico de los alumnos, identificando mediante los hallazgos de la investigación un rendimiento considerado como alto. Esta información fue de especial interés para poder correlacionarlo con la motivación de logro.

4. Motivación de logro para el rendimiento académico

"Las manifestaciones de la motivación para el rendimiento también están influenciadas por los procesos inferenciales o cognitivos" (Weiner, citado por García, 2006, pág. 225). Así mismo, se dice que las atribuciones causales priman entre los hechos mentales que afectan las conductas que se relacionan con el logro.

Es necesario aclarar que en contextos relacionados con el logro, bajo los postulados de la teoría de la atribución, las atribuciones causales se refieren a las causas que el alumno percibe de su fracaso o de su éxito.

Los precedentes de la teoría atribucional de Weiner fueron Heider, Rotter y Phares, siendo estos los más sobresalientes o que más aportaron para esta teoría. Rotter inició hablando sobre el "*locus of control*" que se refiere al que Weiner considera como una de las dimensiones de las causas atribuidas a los éxitos o fracasos, a la que llama Locus (ubicación de la causa, interna o externa a la

persona) —explicada anteriormente—. Phares, por su parte, demostró que el nivel de aspiración del individuo está sujeto al factor de influencia interno o externo que éste le atribuya a su éxito o fracaso pasado. Phares utilizó como alternativas de factores de influencia a la “capacidad”

y “suerte”, factores que fueron utilizados por Heider para presentar su “teoría ingenua sobre la conducta” (García, 2006). La figura 2 contiene aquellos que Weiner clasifica como determinantes percibidos de la conducta del rendimiento.

Figura 2.

Esquema clasificatorio de los determinantes del rendimiento académico

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
Internas	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
Externas	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Fuente: Tomado de García, 2006, pág. 226.

Al respecto de estos determinantes y con base a investigaciones de Weiner, los factores principales que se perciben como responsables del fracaso o del éxito son la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, y la suerte (García, 2006).

Lo anterior indica que, cuando un alumno logra resultados exitosos, este podrá atribuirlos a su mucho trabajo, a lo fácil que estuvo la tarea, o a la buena suerte. O de manera similar, si su resultado

fue un fracaso, este lo atribuirá a su poca capacidad, a que no se esforzó mucho, lo difícil que estuvo la tarea o que simplemente tuvo mala suerte.

Finalmente, Weiner concluye que, en cuanto a situaciones de rendimiento, son cuatro los factores a los que se les atribuye influencia para alcanzar el éxito o el fracaso:

- Capacidad: referente a los éxitos obtenidos y a la dificultad de la tarea, etc.

- Dificultad: objetividad de la tarea, normas sociales, etc.
- Suerte: casualidad, objetividad de la tarea, etc.
- Esfuerzo: Resultado, tensión muscular, sudor, etc. (García, 2006)

5. Relación entre motivación de logro y rendimiento académico

Muchos autores, con base a estudios realizados por ellos, han identificado que existe una relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico. Se dice que una persona que posea un alto nivel de motivación de logro buscará siempre coronar con éxito sus metas y resultados con excelencia. Inicialmente la motivación de logro fue definida como una “necesidad que lleva a una persona a hacer algo percibido como difícil, de manera rápida y efectiva” (Murray, citado por Thornberry, 2003, pág. 198). Con Navarro (2003), se encuentra otro concepto que hace alusión al de Murray, afirmando que la motivación de logro está relacionada con “el afán por lograr sobresalir en situaciones difíciles. Involucra variables afectivas y cognitivas, ambas en interacción

para complementarse y hacer eficiente la motivación” (pág. 5).

Diferentes estudios demuestran que la motivación de logro está relacionada directamente con el rendimiento académico. Tal es el caso de Colmenares & Delgado (2008), quienes descubrieron que existen tres grupos de alumnos: un grupo con bajo nivel de motivación de logro, otro con un alto nivel de motivación de logro, y un último con un nivel intermedio de motivación de logro. Lo interesante de este resultado fue comprobar que cada uno de estos grupos correlaciona directamente con el rendimiento académico de los alumnos de cada grupo; es decir que, los alumnos con un nivel alto de motivación de logro poseen alto rendimiento académico, los alumnos con bajo nivel de motivación de logro poseen bajo rendimiento académico y los alumnos en el nivel intermedio de motivación de logro, que es el grupo más grande de los tres, poseen una correlación significativa entre su motivación de logro y su rendimiento académico.

6. Factores de influencia para la motivación de logro y el rendimiento académico

Se ha demostrado también que tanto la motivación de logro como el rendimiento académico, se ven influenciados por diferentes factores, al igual que la relación que se da entre ambas variables. El nivel socioeconómico y el género son algunos factores que intervienen tanto en la motivación de logro como en el rendimiento académico.

Si se trata de motivación de logro, la influencia que se da por el nivel socioeconómico es debido a la “instrumentalidad percibida” que los alumnos tienen sobre su rendimiento académico. La diferencia que se da entre hombres y mujeres en cuanto a presiones sociales, es la causa por la cual la motivación de logro se ve influenciada por el género (Lens, citado por Thornberry, 2003).

Cuando se trata del rendimiento académico, la influencia del nivel socioeconómico se da principalmente por el término adoptado por Majlif (citado por Thornberry, 2003) como “síndrome de carencias múltiples” que sufren los alumnos de sectores menos privilegiados económicamente. En relación con la influencia del género sobre el rendimiento, se cree que se debe a las características funcionales propias para un

hombre o una mujer; además de la estimulación social diferenciada que se da para ambos.

Conclusiones a la luz de los resultados

- 1) Se comprobó que la motivación de logro correlaciona directamente con el rendimiento académico en los alumnos de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Lo anterior supone un interés de los alumnos por cada uno de los cursos que recibe y un afán por lograr excelentes resultados. La correlación existente implica que, a mayores niveles de motivación de logro, mejores rendimientos académicos. Esto puede verificarse al observar que el nivel promedio de motivación de logro es considerado como alto (150 puntos de 0 a 180 en total); al igual que el nivel de rendimiento académico, el cual también se considera alto (87 puntos en una escala de 0 a 100).
- 2) En cuanto a las correlaciones entre cada una de las dimensiones de motivación de logro y rendimiento académico, y a manera de conclusión: