



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE CLÍNICA DINÁMICA**

**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN DE LOGRO, RESPONSABILIDAD Y  
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y  
CONTADURÍA DE LA UCV**

**LUISANA HERNÁNDEZ**

**CARACAS, 2013**



**Universidad Central de Venezuela**  
**Facultad de Humanidades y Educación**  
**Escuela de Psicología**  
**Departamento de Clínica Dinámica**

**Relación entre Motivación de Logro, Responsabilidad y Rendimiento Académico  
de Estudiantes de Administración y Contaduría de la UCV**  
(Trabajo especial presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito parcial para  
optar al título Licenciada en Psicología)

**Tutora:**  
Neugim Pastori

**Autora:**  
Luisana Hernández

**Caracas, 2013**

## AGRADECIMIENTOS

### ***A mi tutora...***

... quien me alentó en todo el proceso de esta tesis con palabras oportunas y cercanas que me dieron la motivación que muchas veces me faltó. Gracias por su cercanía, disposición y entrega, estas características hicieron de usted una persona invaluable.

### ***A Fátima...***

... que con sus conocimientos estadísticos supo ayudarme y enseñarme de una manera agradable.

### ***A mis jurados...***

... quienes aceptaron con buena disposición el trabajo de leer esta investigación y nutrirla con sus conocimientos.

### ***A Harry...***

... quien con su compañía y paciencia supo apoyarme, ayudarme e incentivar que este trabajo llegara a su fin.

### ***A mi mamá...***

... quien en la distancia ha orado y esperado la llegada de este momento con muchas ansias.

**¡MUCHAS GRACIAS!**

**Relación entre Motivación de Logro, Responsabilidad y Rendimiento Académico  
de Estudiantes de Administración y Contaduría de la UCV**

Luisana Hernández  
ljhernandez88@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

**Resumen**

El presente estudio correlacional, descriptivo, no experimental, transversal, evaluó la relación entre motivación de logro, responsabilidad y rendimiento académico en una muestra de 101 estudiantes universitarios de Administración y Contaduría de la UCV usando la escala de motivación de logro desarrollada por Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008), la subescala de responsabilidad del NEO PI-R, creada por Costa y MacCrae (2008), y una entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes de mayor y menor rendimiento académico de la muestra. Para el análisis de resultados, se utilizaron: correlación de Pearson, *t* de Student, ANOVA de un factor y análisis de contenido categorial. Los resultados estadísticos arrojaron que no hay relación entre las variables estudiadas, mientras que el análisis de contenido categorial revela que sí la hay.

**Palabras claves:** *Rendimiento académico, motivación de logro, responsabilidad, estudiantes universitarios.*

**Relation between Achievement Motivation, Responsibility and  
Academic Performance in Students of Business Administration and  
Accounting from the UCV**

Luisana Hernández  
ljhernandez88@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

**Abstract**

This study correlational, descriptive, not experimental, transversal, evaluated the relationship between achievement motivation, responsibility and academic performance in a sample of 101 university students in Business Administration and Accounting from the UCV through the achievement motivation scale developed by Romero and Salom (1990), the responsibility subscale of the NEO PI-R, created by Costa and MacCrae (2008), and a semistructured interview intended for students of higher and lower academic performance in the sample. For analysis of results, were used: Pearson correlation, *t* of Student, one-way ANOVA and categorical content analysis. The statistical results showed that there is no relationship between studied variables while categorical content analysis reveals that there is.

**Keywords:** *Academic performance, achievement motivation, responsibility, college students.*

**ÍNDICE**

AGRADECIMIENTO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
2.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO	4
2.2. MOTIVACIÓN DE LOGRO	11
2.3. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	15
2.4. RESPONSABILIDAD: DEFINICIONES Y DIFERENTES VISIONES SOBRE EL TEMA	17
2.5. INVESTIGACIONES SOBRE RESPONSABILIDAD	19
2.6. EVALUACIÓN DESDE LA CLÍNICA DINÁMICA AL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	21
III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
4.1. <i>Objetivo General</i>	25
4.2. <i>Objetivos Específicos</i>	25
V. MARCO METODOLÓGICO	26
5.1. <i>Sistema de variables</i>	26
5.2. <i>Tipo de investigación</i>	28
5.3. <i>Diseño de investigación</i>	28
5.4. <i>Participantes</i>	28
5.5. <i>Instrumentos</i>	29
5.6. <i>Procedimiento</i>	34
5.7. <i>Recursos</i>	35
VI. RESULTADOS	36
VII. DISCUSIÓN	56
VIII. CONCLUSIONES	63
IX. LIMITACIONES	65

X. RECOMENDACIONES	66
REFERENCIAS	67
ANEXOS	73
Entrevista semiestructurada	74

**Índice de tablas**

<b>Tabla 1:</b> Promedio de cada una de las variables de estudio por rango etéreo	37
<b>Tabla 2:</b> Promedio de cada una de las variables de estudio por género	40
<b>Tabla 3:</b> Estadísticos para las variables de estudio por género	43
<b>Tabla 4:</b> Prueba t para las variables de estudio por género	45
<b>Tabla 5:</b> Correlación de Pearson	47
<b>Tabla 6:</b> ANOVA de una vía para las variables del estudio por rango etéreo	49
<b>Tabla 7:</b> Prueba de Tukey	51
<b>Tabla 8:</b> Análisis de contenido categorial: Estudiantes de alto rendimiento académico	52
<b>Tabla 9:</b> Análisis de contenido categorial: Estudiantes de bajo rendimiento académico	54

## I. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico ha sido un asunto que ha preocupado a la sociedad en todos los niveles, desde el político, donde constantemente se buscan y promueven nuevas posibilidades que permitan abrir un campo donde éste pueda mantenerse en pro del desarrollo de la calidad profesional, hasta las universidades y otros centros educativos donde hay una constante inversión para que los estudiantes tengan un rendimiento académico óptimo. Este estudio se centra en un aspecto de esa realidad, al enfocarse en la exploración de factores que podrían incidir en que alumnos universitarios tengan bajo o alto rendimiento académico.

Prueba de dicho interés la presentan a nivel internacional autores como De La Orden, Oliveros, Máfokozí y González (2001), Caso y Hernández (2007), Rodríguez (2009), Niño, Calderón y Cassaretto (2003) quienes en cada una de sus investigaciones presentan como propósito fundamental el mejoramiento del rendimiento. En el caso venezolano las investigaciones se centran en mejorar los programas de selección de los estudiantes, el estudio de las causas del bajo rendimiento, así como elaboración de inventarios que permitan medir de forma confiable y válida las variables asociadas el rendimiento, cada una de ellas llevadas a cabo por autores como Cordero y Rojas (2007), Alarcón, Gómez, y Velásquez (2010), Olivares, Valencia y Mujica (2010), Ruiz y Escalante (2001), Lezama (2005), Arocha (2006).

La abundancia de estudios en cuanto a esta variable ha proporcionado innumerables definiciones de ella, una de estas es la presentada por Pizarro y Clark (1998) quienes definen el rendimiento académico como una medida de la capacidad de respuesta del individuo que expresa, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación.

De la revisión bibliográfica, presentada más adelante, se puede extraer que el rendimiento académico es una variable multicausal. En esta multiplicidad de factores que influyen en el mismo se hizo necesario escoger entre las posibles variables que se relacionan al fenómeno del rendimiento académico otras que fueran pertinentes y posibles de tratar, reforzar y así poder incrementar el rendimiento en los estudiantes como lo son la motivación de logro y la responsabilidad.

La motivación ha generado grandes investigaciones en el campo de la Psicología, a todo profesional de esta carrera le produce curiosidad las causas que mueven el comportamiento humano, ello ha tomado principal relevancia en el rendimiento académico como lo demuestran Martínez y Galán (2000), Cruz (2004), Sánchez y Pirela (2009), Linares (2011), entre otros quienes han generado investigaciones contradictorias entre sí en cuanto a la relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico.

Para Colmenares y Delgado (2008) la motivación de logro es un concepto que surge como resultado de una investigación iniciada por David McClelland en 1974 al buscar un método que explicase el origen y evolución de la motivación humana. Se llegó a la conclusión de que la motivación de logro es la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalándolo como el motivo que ha impulsado al hombre hacia el alcance de altos grados de realización, éxito o logro, tanto material como cultural.

McClelland (1989) define la motivación de logro como un patrón de pensamientos y sensaciones que se asocia con la planificación y el esfuerzo en la consecución de una meta de excelencia.

En cuanto a la variable responsabilidad, se ha observado en estudios como el de Alarcón, Gómez y Velásquez (2010) que es un aspecto que necesita estimularse entre los estudiantes, sin embargo autores como Cordero y Rojas (2007) encuentran que la relación entre rendimiento con variables asociadas a la responsabilidad no siempre es significativa.

Para efectos de esta investigación se tomó la definición de Costa y McCrae (2008) que elaboran de la responsabilidad, exponiendo que esta es la capacidad de contener los impulsos y poder mantener el autocontrol. Expresan que una persona responsable por lo general es voluntariosa, porfiada y decidida. Abarca el sentido del deber, necesidad de logros y autocontrol en términos de proceso activo de planificación, organización y resolución de tareas. El sujeto responsable tiene propósitos claros, fuerte voluntad y determinación.

Las incongruencias encontradas entre las investigaciones que relacionan el rendimiento con las variables motivación de logro y responsabilidad motivan a nivel teórico la realización de la presente investigación. En un nivel empírico se observa la necesidad de estudios sobre el tema en la Escuela de Administración y Contaduría, debido a que presenta una cantidad elevada de estudiantes con bajo rendimiento lo que preocupa a profesores, personal administrativo y estudiantes.

Por lo tanto se puede expresar que la finalidad de esta investigación es establecer la relación que tienen la motivación de logro y la responsabilidad con el rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela de Administración y Contaduría.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Rendimiento académico

El rendimiento académico es un campo que constantemente mantiene la observación por parte de los componentes de la sociedad, desde el ámbito político como encargado de administrar los recursos de un país que posteriormente suministra a las universidades. Más allá de lo económico, el rendimiento académico merece especial atención por parte de los políticos debido a que puede ser una medida del desenvolvimiento profesional que tendrán sus habitantes lo que le concierne no solo al desarrollo económico, sino social, cultural y psicológico de la nación, en relación a lo multicausal de esta variable.

Tanto a nivel internacional como nacional se hacen constantemente numerosas investigaciones sobre rendimiento académico, la mayoría de ellas con la finalidad de mejorarlo y de conseguir variables que puedan estar influyendo en él y manejarlas de tal forma que haga que el rendimiento sea cada vez mejor. En el caso internacional, citando sólo algunas se encuentran De La Orden, Oliveros, Máfokozí y González (2001), Caso y Hernández (2007), Rodríguez (2009), Niño, Calderón y Cassaretto (2003) estos autores de distintas partes del mundo como España, México, Perú toman la variable rendimiento académico como punto de partida para sus investigaciones relacionándolas con variables de distinta índole en función de un mejoramiento del rendimiento.

A nivel nacional, de igual forma, el interés general se centra en conocer las variables que afectan el rendimiento académico para manejarlas y lograr que el primero sea óptimo. En muchos casos la preocupación general es el bajo rendimiento o los altos niveles de conformismo que muestran los estudiantes al momento de aprobar una materia, así como desarrollar programas que permitan una selección eficaz de los estudiantes con las mejores condiciones para ingresar a las universidades tales son los casos de Cordero y Rojas (2007), Alarcón, Gómez, y Velásquez (2010), Olivares, Valencia y Mujica (2010), Ruiz y Escalante (2001).

De igual forma se encuentran investigaciones venezolanas donde el fin es elaborar nuevos instrumentos de medición en cuanto a las variables que afectan el rendimiento

académico, lo que mejora las condiciones con las que se estudia estas variables. Tal es el caso de Lezama (2005) quien elabora un estudio denominado “Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico”, en el cual llegó a varias conclusiones de las cuales se extrae que la autorregulación cognitiva, contextual y conductual, así como el alto rendimiento académico se ven favorecidos por el interés en aumentar conocimientos y en demostrar competencias personales ante los otros por parte de los aprendices. De igual forma Arocha (2006) realizó un inventario de locus de control académico del que se desprende la importancia del efecto del locus de control sobre el rendimiento.

La abundante cantidad de investigaciones sobre rendimiento académico y relaciones de este con otras variables ha hecho que haya incongruencias entre los diferentes estudios, lo que en muchas oportunidades puede estar explicado por las características de la muestra estudiada, los instrumentos empleados para medir las variables y el sesgo de los investigadores. Estas incongruencias motivan el aspecto teórico de esta investigación, por lo que más adelante se presentará una revisión bibliográfica con la finalidad de determinar el estado de la cuestión y aportar una conceptualización de las variables de estudio.

### 1.1. Conceptualización del rendimiento académico.

El rendimiento académico es el resultado de comparar los objetivos perseguidos y los objetivos obtenidos. Holgado (2000) considera que son múltiples los factores que intervienen en él y los divide en: a) personales, derivados de las características, condiciones, aptitudes, intereses, etc. del alumno; b) institucionales, relacionados con los aspectos académicos y formativos de las instituciones, tanto desde el punto de vista material como personal; y c) ambientales, donde se incluye el origen social y ambiental del estudiante, la incidencia de la política educativa oficial con respecto a la formación del magisterio, la consideración y status socioeconómico del maestro, etc.

Pizarro y Clark (1998) definen el rendimiento académico como una medida de la capacidad de respuesta del individuo que expresa, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. De igual forma, los autores señalan que, desde la perspectiva del alumno, es la capacidad

de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos.

Tejedor y García-Valcárcel (2007) amplían el rango en el que comúnmente se encuentra el rendimiento académico; dichos autores exponen que, desde el punto de vista práctico, lo habitual es identificar rendimiento con resultados, debiendo distinguirse entre éstos dos categorías: inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los alumnos durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal. Por otro lado, el rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad y se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución.

Aún cabe, en cuanto al rendimiento inmediato, precisar más y diferenciar, a su vez, entre dos tipos de rendimiento: en primer lugar, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación de exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de promoción (superación de curso), repetición (permanencia en el mismo curso más de un año) y abandono (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera); en segundo lugar está el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito: finalización puntual en un período de tiempo determinado, o del fracaso: retraso o abandono de los estudios.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente se puede precisar que el rendimiento académico juega un papel parecido al que juega la punta de un iceberg en el mar de Groenlandia, es posible estimarlo por medio de una calificación numérica que indica si es aprobado o reprobado, pero en el momento en que se decide conocer su origen, magnitud y características en general, se presenta como una tarea titánica que recibe la influencia de innumerables variables de tipo social, económico y psicológico como se muestra a continuación.

## 1.2. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Tejedor y García-Valcárcel (2007) consideran que, en cuanto a las causas del rendimiento académico, dependiendo de la óptica con que se aborde el trabajo, se

seleccionarán diferentes factores explicativos del rendimiento: rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales; características personales; origen social; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos, condiciones en que se desarrolla la docencia, etc.

1.2.1. En términos generales, dichos autores diferencian cinco tipos de variables que, según los mismos, están relacionadas al rendimiento académico:

1.2.1.1. Variables de identificación (género, edad)

1.2.1.2 Variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.)

1.2.1.3. Variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.)

1.2.1.4. Variables pedagógicas (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.)

1.2.1.5. Variables socio-familiares (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.).

1.2.2. Perfil de sujetos con alto rendimiento académico

Igualmente, según Tejedor y García-Valcárcel (2007) existe un perfil de los alumnos con alto rendimiento académico:

1.2.2.1. Alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media

1.2.2.2. Pertenecientes a los cursos inferiores

1.2.2.3. Con alta valoración en sus hábitos de estudio

1.2.2.4. Que asiste regularmente a las clases que se imparten

1.2.2.5. Con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida

1.2.2.6. Motivados culturalmente desde el ámbito familiar

1.2.2.7. Con una actitud positiva hacia la Universidad

1.2.2.8. Concepto de auto-eficacia elevado.

1.2.3. Factores que influyen en el bajo rendimiento académico

Los mismos autores describen el perfil de sujetos con bajo rendimiento académico y los factores que podrían incidir en el mismo:

1.2.3.1. Factores inherentes al *alumno*:

1.2.3.1.1. Falta de preparación para acceder a estudios superiores o niveles de conocimientos no adecuados a las exigencias de la Universidad.

1.2.3.1.2. Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida.

1.2.3.1.3. Aspectos de índole actitudinal.

1.2.3.1.4. Falta de métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual.

1.2.3.1.5. Estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida.

1.2.3.2. Factores inherentes al *profesor*:

1.2.3.2.1. Deficiencias pedagógicas (escasa motivación de los estudiantes, falta de claridad expositiva, actividades poco adecuadas, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación, etc.).

1.2.3.2.2. Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes.

1.2.3.2.3. Falta de mayor dedicación a las tareas docentes.

1.2.3.3. Factores inherentes a la *organización académica universitaria*:

1.2.3.3.1. Ausencia de objetivos claramente definidos.

1.2.3.3.2. Falta de coordinación entre distintas materias.

1.2.3.3.3. Sistemas de selección utilizados.

Por su parte Cerchiaro, Paba, Tapia y Sánchez (2006) definen el rendimiento académico como “las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico, lo que indicaría la calidad y cantidad de conocimientos” (p.84).

Zapata, De Los Reyes, Lewis, y Barceló (2009) exponen que las variables que influyen en el rendimiento académico se podrían agrupar en: “intelectuales/cognitivas, aptitudinales y afectivas. El estrato socioeconómico, educación de los padres e, incluso, tamaño de la familia se consideran como variables inmodificables” (p.69).

Tomando en cuenta las definiciones que aportan Cerchiaro y cols (2006), así como Tejedor y García-Valcárcel (2007) sobre rendimiento académico, se tomaron las calificaciones de los estudiantes como medida de éste, por ser una variable cuantitativa que permitió factibilidad en la realización de esta investigación.

En el mismo orden de ideas y siguiendo la descripción de Tejedor y García-Valcárcel (2007) sobre las variables relacionadas al rendimiento académico, se creyó pertinente tomar como variable de estudio la motivación, específicamente la motivación de logro desarrollada por McClelland (1974, 1989) y llevada a un instrumento de medición por Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008), expuestos con detalle más adelante.

Las investigaciones hechas en el rendimiento académico concentran una diversidad de variables psicológicas que intervienen en éste. Autores como Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) apuntan que las actitudes hacia el aprendizaje tienen una correlación significativa con el rendimiento académico.

Contreras, Caballero, Palacio y Pérez (2008) en una investigación realizada con estudiantes universitarios encontraron que los factores que inciden en su fracaso académico son muy diversos, entre los que se encuentran los procesos cognitivos identificados en problemas de atención, concentración y comprensión; los componentes emotivos ligados al aprendizaje, tales como las dificultades para hablar en público y la baja motivación para asistir a clases y realizar sus tareas; los componentes inherentes a la personalidad, tales como la falta de confianza en sí mismos, la baja tolerancia a la frustración y síntomas de depresión y ansiedad; y los factores comportamentales, entre los que se encuentran incorrectas técnicas de estudio y, en general, una inadecuada distribución del tiempo.

Martín (2007) investiga, igualmente, sobre la influencia del estrés sobre el rendimiento académico planteando que el encontrar diferencias significativas en el nivel de estrés de unas muestras universitarias y no de otras, indica la probabilidad de que existan otras variables y estresores no controlados y que, por tanto, estén afectando diferencialmente a las carreras estudiadas. Se destacó que entre las variables moduladoras psicológicas y psicosociales consideradas en investigaciones sobre el estrés académico, pero no controladas en su estudio, se encuentran entre otras, por su especial relevancia, el apoyo social y los factores de personalidad.

Niño, Calderón y Cassaretto (2003) plantean que las características de personalidad relacionadas a estudiantes con alto rendimiento académico son: ser receptivos ante lo nuevo, con mayor curiosidad e interés por lo que los rodea, con tendencia a persistir en tareas que son un reto y en las que podría ser aplicado un patrón de excelencia, altas aspiraciones de logro, mayor capacidad reflexiva, disciplina personal, sentido de competencia y del deber, entre otras.

Por su parte, Barceló, Lewis y Moreno (2006) determinaron la relación entre las funciones ejecutivas en estudiantes universitarios y su rendimiento académico, dividiéndolos en alto y bajo rendimiento. Definiendo estas funciones como las responsables de controlar, a través de los lóbulos frontales, muchos de los procesos cognoscitivos, conductuales y emocionales. Encontraron que en ambos grupos de estudiantes no hay evidencia de disfunciones o trastornos cerebrales, por lo que las funciones ejecutivas no marcan la diferencia entre estudiantes de bajo y alto rendimiento académico.

Autoras como Colmenares y Delgado (2008) se han dedicado a estudiar la influencia de variables psicológicas, específicamente de la motivación de logro en el rendimiento académico, estas autoras afirman que entre estas dos variables hay una correlación positiva significativa en estudiantes universitarios. Thornberry (2003), de igual forma, corrobora esta correlación en estudiantes de colegios limeños donde llevó a cabo su investigación.

## 2.2. Motivación de logro

Los motivos por los que una persona se orienta a realizar ciertas acciones y comportamientos han sido materia de interés por mucho tiempo para la psicología. Sánchez y Pirela (2011) plantean que la motivación humana ha sido ampliamente estudiada, citando conceptos de varios autores como por ejemplo: Dubrin (2008) quien la describe como un estado interno que conduce a esforzarse para alcanzar un objetivo; por su parte Feldman (2006) la conceptualiza como los factores que dirigen y activan el comportamiento; y Santrock (2006) quien refiere que incluye procesos que dan energía, dirigen y mantienen la conducta.

Sánchez y Pirela (2011) en su investigación abordan las motivaciones sociales, las cuales comenzó a estudiar David Mc. Clelland (1974), utilizando la prueba de apercepción temática (T.A.T.) para explorar las necesidades fundamentales de los individuos encontrando tres: logro, afiliación y poder. Además del análisis individual, efectuó investigaciones en empresas y países, donde se constató que en aquellas organizaciones en donde los gerentes poseían mayor motivación al logro eran más productivas, y en cualquier empresa en general, los individuos con mayor motivación al logro, revelaban mayor rendimiento en su trabajo.

McClelland (1989) llevó a cabo numerosos experimentos para proponer su teoría de motivación de logro. Definió un incentivo de logro como aquel en el que una persona obtiene satisfacción haciendo algo por sí mismo o mostrando que es capaz de hacer algo. De igual forma, algunas de las características presentes en las personas con una alta motivación de logro son:

a) responsabilidad, suelen ser personas que se hacen responsables de su rendimiento porque sólo en esas condiciones podrían sentir la satisfacción de hacer algo mejor.

b) preferencia por situaciones donde obtengan una retroalimentación de cómo están ejecutando sus tareas, ya que de esta forma obtienen la información de estar haciendo mejor o peor que otros la tarea.

c) son innovadores, ya que están en la búsqueda de tareas complejas que le permitan demostrar que su desempeño mejora.

Sánchez y Pirela (2011) plantean que los factores motivacionales son aspectos importantes a estudiar con el fin de predecir la conducta de las personas, entre éstos se destacan las motivaciones sociales, las cuales son aprendidas y vinculadas con relaciones entre personas, como el de poder, afiliación y logro.

Estas autoras explican que la motivación de logro es el deseo de llevar a cabo algo, de alcanzar un estándar de excelencia y de esforzarse por sobresalir, luchando por alcanzar y conservar un nivel de excelencia con esfuerzo y planificación, dirigidas a la consumación de metas, cada vez más superiores, para tener éxito ya sea en el ámbito académico y/o laboral. La motivación a la afiliación es aquella conducta social que responde a un impulso, el cual se satisface mediante la creación y disfrute de vínculos afectivos con otras personas, donde la meta a obtener es alcanzar y desarrollar una relación amistosa recíproca. Puede provenir de deseos de compartir y celebrar logros, acompañarse con otras personas para enfrentar situaciones amenazantes, interactuar con personas similares para evaluar conjuntamente realidades e interpretar situaciones desconocidas. La motivación al poder se describe como la tendencia motivacional que predispone al individuo hacia la búsqueda de fines relacionados con el manejo y control de las actividades de los demás y, en consecuencia, concuerda con el mantenimiento de los medios de influencia.

Rovella, Sans, Solares, Delfino y Díaz (2008) plantean que los estudiantes orientados al logro son aquellos que toman la elección como un modo de emprender su propio camino, superar un reto personal; los dirigidos por la afiliación tienden a ayudar a los demás, hacer nuevos amigos, a ser solidarios, mientras que en los que prima el motivo de poder realizan su elección para influir en otras personas y para acceder a posiciones dominantes.

Estos autores investigaron, igualmente, sobre el motivo de logro y la elección de la carrera de Psicología en estudiantes de primer año universitario, consiguiendo que éstos realizaron dicha elección preocupados por los logros asociados a motivos afiliativos, siendo la satisfacción con pares el logro más esperado para el futuro, esto

puede estar íntimamente ligado a la etapa evolutiva que están atravesando, la fuerte necesidad de sentirse aceptados e integrados en el grupo y la preocupación por las nuevas relaciones que van a establecer. En segundo término aparece el prestigio en relación al motivo de logro, indicando que buscan una posición en la sociedad, emprender su propio camino y llegar hasta el final, realizar un esfuerzo productivo y evitar sentirse fracasado; en tercer lugar aparece la motivación de poder que significa la psicología como un instrumento que permite influir sobre los otros.

Padrón y Sánchez (2010) plantean definiciones de varios autores sobre motivación de logro, de las cuales es importante rescatar algunas: Newstrom (2007) concibe la motivación al logro como un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas. Un individuo con este impulso desea alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito, siendo el logro visto como algo importante principalmente por sí mismo, no sólo por la recompensa que lo acompaña. Feldman (2006) la conceptualiza como una característica aprendida y estable en la que la persona obtiene satisfacción al esforzarse por alcanzar un nivel de excelencia y conseguirlo. Para Morris y Maisto (2005) las personas con motivación alta hacia el logro tienen una esperanza más fuerte de tener éxito que su temor al fracaso, son corredores de riesgos moderados más que altos o bajos y persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles.

Estos autores rescatan de esta definición psicosocial que las interconexiones entre pensamientos, afectos y conducta en áreas sociales específicas, motivan todo el funcionamiento de la persona, tanto en lo interior (psíquico) como en lo exterior (social), dinamizando, orientando y manteniendo la conducta hacia metas interiores y exteriores valorizadas por la persona; para abordarla debe, entonces, considerarse, el análisis de sus dos dimensiones: dimensión interior o intrapersonal y la exterior o interpersonal.

En ese mismo orden de ideas clarifican que, por lo general, se piensa en la motivación al logro, siempre volcada hacia el interior y las personas con alta necesidad de logro únicamente interesadas en el propio desarrollo o éxito, lo cual no es cierto. Más allá de la entrega al trabajo y el placer generado por la propia ejecución, los sujetos con alta motivación al logro, sienten la necesidad de conocer el impacto de los resultados sobre familiares, compañeros de trabajo, comunidad y nación. Se evidencia, de esta

manera, una integración de lo individual y colectivo en la obra de los grandes hacedores de ciencia, arte, tecnología o productos industriales.

Existen estudios donde se correlaciona la motivación de logro con otras variables psicológicas como el hecho por Tirado (2006) donde se relacionaron los patrones clínicos de personalidad en estudiantes universitarios con la motivación de logro; se encuentra que esta última mantiene una correlación positiva con los patrones clínicos de personalidad paranoide, histriónico, antisocial, narcisista, límite, compulsivo, dependiente y evitativo.

Por otro lado, el autor antes mencionado reporta que con una correlación negativa está el esquizoide, quienes se caracterizan por sus mínimas necesidades de afecto y emociones y su desvinculación con recompensas y afectos; es decir, se muestra indiferente con la satisfacción de necesidades y es impávido con las recompensas.

Lo antes narrado determina, según Tirado (2006) que la necesidad de lograr algo importante o el triunfar en algo y recibir el posterior reconocimiento y satisfacción de esa necesidad sea casi nula en este patrón de personalidad.

De igual forma se señala al esquizotípico, cuya característica más resaltante es su desvinculación con los lazos personales y la utilización de roles periféricos al momento de interactuar; es decir, su despersonalización intermitente con el medio. Esto determina que la necesidad de logro esté minimizada, ya que la consecución de prestigio y éxito no son prioritarios en este patrón clínico de personalidad (Tirado, 2006).

Según Castejón y Navas (2009) una consecuencia de la teoría de Atkinson para la práctica docente es:

- a) Que los alumnos con una elevada tendencia a evitar el fracaso, no se sentirán más motivados cuando experimenten ciertos éxitos.
- b) Que si la motivación de los alumnos hacia el éxito es superior a su motivación para evitar el fracaso, su persistencia en la tarea se ve incrementada cuando experimentan una dosis moderada de fracaso.

- c) Que solo los alumnos con una clara tendencia aproximativa hacia el éxito obtendrán un mejor rendimiento académico.
- d) Que los alumnos con mayor tendencia de aproximación al éxito sólo aumentarán su motivación si no experimentan fracaso alguno. (p.163).

Para Manassero y Vázquez (1998) algunas de las causas singulares más frecuentes en contextos de logro son la capacidad, el esfuerzo, la tarea, la suerte, etc., y en contextos de afiliación, las características físicas y de personalidad, la disponibilidad del objetivo, etc. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas cuantitativamente.

### **2.3. Motivación de logro y rendimiento académico**

Para Mas y Medinas (2007) la motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante. Mayor importancia cobra su estudio en el momento presente en el que se exige a los profesores universitarios más consciencia, reflexión y crítica con lo que ocurre en el aula, además de que deben ser capaces de motivar a los alumnos hacia el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la autorregulación de la conducta.

Para Márquez y Sánchez (2010) la motivación es un factor interno de efecto catalítico que origina, mantiene y orienta la conducta hacia metas específicas, que además es importante en el aprendizaje de estudiantes universitarios, ya que matiza o colorea el proceso cognitivo. Es decir, la motivación mueve, imprime orientación y energiza a los deseos e intenciones del estudiante hasta el punto de hacerlo actuar en la dirección de logro y realización.

Sánchez y Pirela (2009) investigaron sobre estas variables y encontraron que hay una relación media y significativa entre la motivación social de logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los estudiantes de Educación, mención Orientación, presentan metas elevadas, se esfuerzan y actúan en el logro de sus propósitos, persisten en sus esfuerzos hasta obtener sus objetivos, se sienten

comprometidos con las tareas a emprender y responsables por los resultados de sus acciones, tanto de sus éxitos como de sus fracasos; entre dichos resultados se encuentran las calificaciones alcanzadas en sus estudios universitarios.

Cruz (2004) hizo estudios sobre la motivación de logro y el rendimiento académico en una población de estudiantes de bachillerato, encontrando una relación media y positiva entre estas variables. Los jóvenes tenían un rendimiento académico medio y una motivación de logro baja. La explicación que la autora da a este bajo puntaje en esta última variable está relacionada con alumnos con estilos atribucionales, internos y controlables ante el éxito y externos e inestables ante el fracaso. De igual forma la misma sugiere que pueden estar trabajando de acuerdo a metas de ejecución y tienen un pobre autoconcepto, autoestima y sentimiento de autoeficacia.

Sin embargo, no en todos los estudios donde se relaciona rendimiento académico con motivación de logro hay una correlación significativa y positiva, siendo el caso de la investigación llevada a cabo por Márquez y Sánchez (2010) donde independientemente de la motivación, el rendimiento en estudiantes del primer año de matemáticas a nivel universitario, se mantiene bajo. Lo que llama la atención y promueve otras investigaciones en pro de comprobar si hay o no una relación entre estas variables.

Martínez y Galán (2000) realizaron un estudio donde relacionaron estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios llegando a la conclusión de que estas variables no tuvieron una relación significativa.

Cruz (2004) relaciona la motivación de logro y el rendimiento académico encontrando diversos hallazgos, del que destaca la diferencia entre la correlación de estas dos variables para mujeres y para hombres en las asignaturas de Lengua y Matemáticas. Consiguió que los hombres tienen un mayor puntaje en la correlación entre rendimiento académico y motivación de logro, específicamente, en el área de Lengua, a pesar de ser las mujeres las que mayor puntuación tenían en la correlación rendimiento y motivación de logro en las áreas en general. Dicho resultado lleva a pensar que pueden existir diferencias de género en los puntajes antes expresados. Lo que se convierte en un objetivo de esta investigación.

En general abundan estudios donde la motivación de logro en los estudiantes es baja, como es el caso de Cruz (2004) y demás autores citados por esta investigadora, lo que termina dejando como conclusión que tanto a nivel nacional como internacional se encuentran bajas calificaciones por parte de los estudiantes en lo que respecta a la motivación de logro, sin embargo estudios como el de Linares (2011) demuestran que hay poblaciones donde esta variable presenta altos puntajes. Dicha incongruencia puede deberse a que por lo general estos estudios se realizan en poblaciones donde hay algún problema relacionado con el rendimiento o con la motivación de los estudiantes que está siendo percibido por las personas involucradas y como método confiable realizan una investigación que permita comprobar de forma válida lo que intuyen, sin embargo en todas las oportunidades no es así.

Todo lo anteriormente expuesto genera una serie de dudas con respecto a la influencia de la motivación de logro en el rendimiento académico en aspectos como el género por ejemplo, por ello se convierte en uno de los objetivos de esta investigación establecer la relación entre estas variables en la muestra estudiada.

#### **2.4. Responsabilidad: definiciones y diferentes visiones sobre el tema.**

Conseguir un concepto de responsabilidad producto de investigaciones científicas es un trabajo arduo, no ser un concepto psicológico, es decir, formado por un investigador en el área de la psicología, lo lleva a ser un término donde se pueden encontrar muchos puntos de vista y definiciones circulares, sin embargo, es necesario darle cuerpo para efectos de esta investigación y en función de ello se empleará la noción más general y concensuada que se tiene aportada por el Diccionario de la Real Academia Española, donde se exponen cuatro definiciones de este concepto, siendo estas:

1. Cualidad de responsable.
2. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal.
3. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado.
4. En Derecho: Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

Como se puede notar dichos conceptos van, desde la definición menos compleja a la más elaborada, que es la relacionada al Derecho, en este ámbito se ha desarrollado esta palabra asociándola a otras para formar conceptos como responsabilidad social, política, civil, entre otros.

López (2004) intenta sintetizar la responsabilidad en tres ideas: 1) en pocas palabras, ser responsable o intentar que una persona sea responsable consiste en que aprenda, en función de su momento evolutivo, a hacerse cargo del mundo; 2) ser responsable quiere decir también, evidentemente, asumir consecuencias de sus acciones, reconocer que es autor de las mismas y que es responsable de sus comportamientos; y 3) la persona aprende a hacerse cargo de las cosas haciéndose cargo de las pequeñas cosas de cada día.

Ingarden (1980, c.p. Monsalvo y Guaraná, 2008) en su libro “Sobre la responsabilidad”, desarrolla la primera perspectiva, en la cuál la persona se sitúa ante la realidad de diversos modos: tener responsabilidad, asumir la responsabilidad, obrar con responsabilidad, hacerse responsable. El autor hace un acercamiento fenomenológico al concepto. Distingue cuatro situaciones diferentes en las que se presenta la responsabilidad. La primera es cuando “alguien tiene la responsabilidad de algo”. La segunda, cuando “alguien asume la responsabilidad de algo”. La tercera, cuando “alguien es hecho responsable de algo”. Y finalmente, la cuarta, cuando “alguien obra responsablemente”.

Para que sea responsable, la persona debe ser plenamente consciente de lo que hace y esta conciencia consiste en la capacidad de comprender la situación de la acción, en tomar la decisión de ejecutar la acción, la capacidad de controlar el inicio de la acción o el cese de la misma y, por último, la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios. La responsabilidad, en este sentido, requiere tanto competencias cognitivas en el sujeto como evaluativas sobre los perjuicios o beneficios de la acción misma (Monsalvo y Guaraná, 2008).

Trujillo (s.f) define en primera instancia la responsabilidad como un valor o cualidad que dignifica a una persona o entidad. Y en segunda instancia, como la

obligación de asumir las consecuencias de nuestros actos y, por tanto, estamos obligados a prevenir las condiciones que pueden afectarnos o afectar a los demás.

Como se puede observar todas estas definiciones tienen en común que definen responsabilidad por la capacidad de responder, coincidiendo con lo que <http://etimologias.dechile.net/?responsabilidad> exponen como la raíz etimológica de esta palabra: está formada por el sufijo -idad de cualidad y el sufijo latino bilis (que puede, que es capaz de, que es posible) se forma en efecto a partir del supino responsum del verbo latino respondere (dar correspondencia a lo prometido, responder). Pero cabe añadir que este verbo se forma con el prefijo re- (reiteración, vuelta al punto de partida, idea de vuelta atrás) sobre el verbo latino spondere (prometer, obligarse y comprometerse a algo), por eso la responsabilidad es la cualidad de aquel que es capaz de responder a sus compromisos.

Para efectos de esta investigación la idea de responsabilidad que utilizaremos será la de Costa y McCrae (2008) quienes asocian la responsabilidad a la capacidad de contener los impulsos y poder mantener el autocontrol. Expresan que una persona responsable por lo general es voluntariosa, porfiada y decidida. Al igual que los autores antes mencionados asocian la responsabilidad a principios morales.

## **2.5. Investigaciones sobre responsabilidad.**

Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) llevaron a cabo un estudio donde estudiaron la empatía, conducta prosocial, agresividad y autoeficacia como posibles predictores de lo que compone una conducta responsable, consiguiendo que una persona puede ser reconocida como responsable cuando posee características como la empatía, la conducta prosocial y la autoeficacia, de igual forma observaron que la agresividad presente en una persona es un indicador de que esta persona se aleja de lo que es alguien responsable.

Costa y McCrae (2008) relacionan la responsabilidad a seis facetas, siendo éstas: competencia o sensación que uno tiene de su propia capacidad, sensibilidad, prudencia y eficacia; orden: asociado a personas pulcras, bien organizadas y limpias; sentido del deber: las personas con este rasgo se adhieren estrictamente a sus

principios éticos y cumplen escrupulosamente sus obligaciones morales; necesidad de logro: una característica que describe a la persona como aquella que posee altos niveles de aspiraciones y que trabaja intensamente para lograr sus objetivos; autodisciplina: habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones; y deliberación: la tendencia a pensar las cosas antes de actuar, son personas reflexivas y prudentes.

Monsalvo y Guaraná (2008) estudiaron cómo evoluciona, desde una perspectiva social, la adquisición del valor de la responsabilidad en los niños en la segunda etapa de Educación Infantil, tratando de dar respuesta al concepto que el niño tiene sobre “tener responsabilidad de algo”. Para ello, trataron de evaluar el nivel de consciencia que estos sujetos tienen adquirido sobre qué es ser responsable de sí mismo, en el contexto familiar, social, escolar y de los demás. Llegaron a la conclusión de que para que un niño en educación infantil desarrolle responsabilidad, debe ser previamente obediente, así como autónomo.

Lisbona, Palací y Agulló (2008) investigaron la validez de una escala que medía aspiraciones de control y responsabilidad, así como la relación de estas variables con la iniciativa personal, llegando a la conclusión de que las primeras pueden considerarse antecedentes de la tercera, lo que explica que una persona con aspiraciones de control y responsabilidad tenga iniciativa personal.

Bringas, Rodríguez y Herrero (2009) relacionaron el comportamiento antisocial, el nivel de responsabilidad y el rendimiento académico en adolescentes de España por medio de escalas que medían estas variables, comprobaron que el comportamiento antisocial auto-informado por los adolescentes y la variable individual de responsabilidad, inciden tanto en la adaptación escolar de los adolescentes como en el interés por dedicar su tiempo al aprendizaje escolar.

Costa y McCrae (2008) afirman que dos de las facetas del NEO PI-R (apertura y responsabilidad) son de gran interés en la Psicología Educativa. Estos autores citan investigaciones donde se muestra la relación entre rendimiento académico y responsabilidad, como por ejemplo: Digman y Takemoto-Chock (1981) quienes afirman que los estudiantes responsables son bien organizados, de propósitos definidos y

perseverantes, rasgos que parecen conducir a un mayor rendimiento académico; Gough (1987) quien afirma que la escala de responsabilidad se relaciona con su escala de rendimiento; y McCrae y Costa (1987) afirman que las puntuaciones en el factor responsabilidad pueden ser un complemento útil de las medidas de aptitud como predictoras del éxito en los estudios y en la vida futura.

Cordero y Rojas (2007) realizan una investigación donde relacionan la motivación, la autoestima y el rendimiento académico, encontrando que la autoestima no tiene una relación significativa con el rendimiento. Ellos conciben a las personas con alta autoestima como seguros de sí mismo, con confianza en las propias capacidades y con gran valor. Dicha concepción de autoestima se puede relacionar con la faceta competencia del factor responsabilidad de Costa y McCrae (2008) en cuanto a la similitud de las características que las definen. Lo anteriormente expuesto se puede señalar como resultados contradictorios, por lo que se hace necesaria una nueva línea de investigación donde se intente esclarecer dicha situación.

Autores como Alarcón, Gómez y Velásquez (2010) recomiendan reforzar en los estudiantes su deber y responsabilidad desde el punto de vista académico, sin embargo se han hecho pocas investigaciones en lo que respecta al constructo responsabilidad, por lo que se cree necesario desarrollar nuevas investigaciones que permitan ampliar las características de dicha variable, en función de ello la presente investigación basa uno de sus objetivos en establecer la relación entre responsabilidad y rendimiento académico.

## **2.6. Evaluación desde la Clínica Dinámica al estudiante universitario**

Freud (1914, c.p. Strachey, s.f) cree que en la segunda mitad de la infancia se afronta una alteración del vínculo con el padre, alteración cuyo grandioso significado apenas imaginamos. El varoncito empieza a salir de la casa y a mirar el mundo real, y ahí fuera hará los descubrimientos que enterrarán su originaria alta estima por su padre y promoverán su desasimiento de este primer ideal. Halla que el padre no es el más poderoso, sabio, rico; empieza a descontentarle, aprende a criticarlo y a discernir cuál es su posición social; después, por lo común le hace pagar caro el desengaño que le ha

deparado. Todo lo promisorio, pero también todo lo chocante, que distingue a la nueva generación reconoce por condición este desasimiento respecto del padre.

Es en esta fase del desarrollo del joven cuando se produce su encuentro con los maestros. Ahora comprendemos nuestra relación con los profesores de la escuela secundaria. Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. Por eso se nos aparecieron, aun siendo muy jóvenes, tan maduros, tan inalcanzablemente adultos. Trasferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable.

Alvarado (2005) afirma que para Freud no cabía duda que la educación con orientación psicoanalítica podía influir en la "salud" del sujeto, lo cual entendía en el contexto de una realización de éste que no lo ubicaría jamás del lado de la reacción (acting) ni de la represión. Para este autor, el psicoanálisis tiene un imperativo en relación con la confrontación del sujeto a un cierto "orden social" pues el psicoanálisis, según Freud, contenía suficientes factores revolucionarios para asegurar que lo que éste había develado no cambiaría.

Mejía, Toro, Flórez, Fernández y Córtes (2009) plantean que en los seres humanos cohabita, con la vida, una tendencia a buscar la muerte, tendencia nombrada por el psicoanálisis como pulsión de muerte. El capricho, la exigencia sin límites, el querer "muerte al competidor", son algunos de los comportamientos infantiles que revelan la presencia de este empuje, de esta dimensión agresiva. Si el alumno está habitado por la pulsión de muerte, habrá en él, una oposición al aprendizaje, una tendencia a rechazar el legado de la cultura. Tendrá entonces que ocurrir algo para que el alumno se interese por el saber. Ese algo es una renuncia a la satisfacción pulsional, operada gracias a la intervención del Otro, quien le transmite al niño un "no todo es posible" con relación al goce. Por tanto, la disposición del alumno hacia el saber es

producto de una operación que introduce el Otro —progenitores, maestros, entre otros—, y no el resultado de un proceso biológico.

Para este estudio se utilizarán el cuestionario de motivación de logro (MLP) de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008), el cuestionario del factor responsabilidad del NEO PI-R (Costa y McCrae, 2008) y una entrevista semiestructurada.

### **III. Problema de investigación**

Desde el punto de vista teórico, anteriormente, se han presentado investigaciones que relacionan significativamente al rendimiento con la motivación de logro y la responsabilidad, sin embargo se encontraron estudios donde esta relación no existía o aspectos de estas variables no lograban relacionarse de forma directa con el rendimiento académico. En función de dicha incongruencia se hacen necesarias nuevas investigaciones que esclarezcan dicha situación, por lo cual el presente estudio se encuentra en aras de cumplir dicha tarea.

Desde el punto de vista empírico se ha observado que en la Escuela de Contaduría y Administración de la Universidad Central de Venezuela desde hace algunos años se ha venido observando una desmejora en el rendimiento académico de sus estudiantes, estando ésta caracterizada por notas inferiores a 12 puntos y con un promedio general que bordea los 10 puntos; todo ello ha ido incrementándose a medida que avanzan los años llegando a un promedio general para el período lectivo 2012-01 de 10,40 lo que es casi el mínimo aprobatorio, por lo que la intervención se hace necesaria. Los efectos de que en esta escuela haya estudiantes aplazados cada semestre y en forma creciente pueden reflejarse en un gasto que cae sobre la universidad, limitando la entrada de nuevas generaciones de estudiantes; de igual forma, hay un agotamiento de estudiantes y profesores que en cada semestre se ven enfrentados a la misma tarea que ya en un pasado generó frustración y, que al enfrentarse nuevamente, se hace con bajos niveles de motivación.

En función de lo antes narrado se pretendió, por medio de este estudio, hacer un primer acercamiento a las posibles causas del bajo rendimiento académico de estos

estudiantes, tomando en cuenta, también, a aquellos alumnos que poseían mayor rendimiento. Para ello las variables de estudio, además del rendimiento académico, fueron motivación de logro y responsabilidad. Como se ha expuesto anteriormente, la primera, ha sido una variable anteriormente estudiada y ha demostrado tener una alta correlación con el rendimiento académico. De la misma forma es posible relacionar la responsabilidad con el rendimiento académico como se ha hecho en estudios mencionados anteriormente.

Por todo lo anteriormente expuesto se plantea, como problema de investigación:  
¿Cuál es la relación entre motivación de logro, responsabilidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Escuela de Administración y Contaduría de la UCV?

## **IV. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General:**

Establecer la relación entre la motivación de logro, la responsabilidad y el rendimiento académico en estudiantes de Administración y Contaduría de la UCV.

### **4.2. Objetivos Específicos:**

4.2.1. Describir la motivación de logro de estudiantes universitarios mediante la escala de motivación de logro (MLP) de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008).

4.2.2. Describir la responsabilidad de los estudiantes universitarios por medio de la escala de Responsabilidad del NEO PI-R de Costa y McCrae (2008) con sus facetas (competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación).

4.2.3. Explorar los aspectos relacionados al área académica y a las variables de responsabilidad y motivación de logro de los participantes con mayor y menor rendimiento académico por medio de una entrevista semiestructurada elaborada por la autora de la presente investigación.

4.2.4. Comparar los resultados de un grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico con otro de alto rendimiento, utilizando para ello los resultados de la entrevista semiestructurada.

4.2.5. Comparar los resultados según género: masculino y femenino, utilizando los datos de los cuestionarios empleados y el promedio de notas.

4.2.6. Comparar los resultados por rango de edades, utilizando los datos de los cuestionarios empleados y el promedio de notas.

## V. Marco Metodológico

### 5.1. Sistema de variables:

#### 5.1.1. Variables en estudio:

##### 5.1.1.1. Rendimiento académico

5.1.1.1.1. Definición teórica: Cerchiaro, Paba, Tapia y Sánchez (2006) definen el rendimiento académico como “las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico, lo que indicaría la calidad y cantidad de conocimientos” (p.84).

5.1.1.1.2. Definición operacional: puntuación (en escala del 0 al 20) obtenida por el estudiante como promedio de notas de las materias aprobadas y reprobadas hasta el semestre inmediato anterior al que se encuentre cursando, el cual es 2012-01, siendo esta escuela semestral.

##### 5.1.1.2. Motivación de logro

5.1.1.2.1. Definición teórica: patrón de pensamientos y sensaciones que se asocia con la planificación y el esfuerzo en la consecución de una meta de excelencia (MacClelland, 1989).

5.1.1.2.2. Definición operacional: la motivación de logro está expresada en los puntajes obtenidos en la escala MLP de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008) que contiene 24 enunciados relacionados con dicha variable, los alumnos deben indicar que tan de acuerdo están con los enunciados en una escala de 6 puntos que va desde 1 que significa “Completamente en desacuerdo” hasta 6 que significa “Completamente de acuerdo”. El puntaje de los participantes se obtiene de la sumatoria de cada una de las valoraciones de los enunciados, dándose la posibilidad de obtener un mínimo de 24 puntos y un máximo de 144 puntos, lo que representa el nivel en el que se encuentra la persona en la variable motivación de logro.

### 5.1.1.3. Responsabilidad

5.1.1.3.1. Definición teórica: la capacidad de contener los impulsos, poder mantener el autocontrol, estar continuamente en un proceso activo de planificación, organización y ejecución de las tareas. Los sujetos con este rasgo son voluntariosos, porfiados y decididos. Se divide en seis facetas, las cuales son: 1) competencia o sensación que uno tiene de su propia capacidad, sensibilidad, prudencia y eficacia; 2) orden: asociado a personas pulcras, bien organizadas y limpias; 3) sentido del deber: las personas con este rasgo se adhieren estrictamente a sus principios éticos y cumplen escrupulosamente sus obligaciones morales; 4) necesidad de logro: una característica que describe a la persona como aquella que posee altos niveles de aspiraciones y que trabaja intensamente para lograr sus objetivos; 5) autodisciplina: habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones; y 6) deliberación: la tendencia a pensar las cosas antes de actuar, son personas reflexivas y prudentes (Costa y McCrae, 2008).

5.1.1.3.2. Definición operacional: sumatoria del puntaje obtenido en cada uno de los enunciados que representan al factor Responsabilidad del NEO PI-R de Costa y McCrae (2008) por medio de sus facetas. Dicho factor está constituido por 48 enunciados relacionados a la variable responsabilidad, la cual se encuentra dividida en 6 facetas que son: competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación. Cada una de las facetas contiene 8 enunciados. Cada enunciado tiene 5 opciones de respuesta que va desde "Completamente en desacuerdo" con un valor de 1 punto hasta "Completamente de acuerdo" con un valor de 5 puntos. Lo que conlleva a que se obtenga una puntuación mínima de 48 puntos y una máxima de 240 puntos.

### 5.1.2. Variables controladas:

5.1.2.1. Examinadora: la misma en cada aplicación de entrevista o cuestionario.

5.1.2.2. Instrucciones: iguales para todos los participantes a los que se le aplicó los cuestionarios.

5.1.3. Variables seleccionadas:

5.1.3.1. Edad.

5.1.3.2. Sexo.

5.1.4. Variables extrañas:

5.1.4.1. No controladas:

5.1.4.1.1. Nivel socioeconómico

5.1.4.1.2. Fatiga y motivación.

5.1.4.1.3. Ambiente.

5.2. Tipo de investigación: descriptiva y correlacional porque el propósito fue establecer la relación que existe entre el rendimiento académico, la motivación de logro y la responsabilidad en los participantes seleccionados para posteriormente describirla (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por otro lado y según Kerlinger y Lee (2002) la presente investigación es un estudio de campo, ya que busca establecer relaciones entre variables en un ambiente real, sin la manipulación de ninguna variable independiente ni su evaluación del efecto sobre la variable dependiente, debido a que la primera ya ha ocurrido al momento de hacer la investigación o porque es inherentemente no manipulable.

5.3. Diseño de investigación: No experimental, se observaron variables y relaciones entre ellas en su contexto natural, se escogió la muestra de forma accidental. También es una investigación de diseño transversal porque se intervino en un solo momento, sin la persistencia de estudios que impliquen un tiempo prolongado (Hernández y cols, 2006).

5.4. Participantes: estudiantes universitarios de la carrera de Administración y Contaduría de la Universidad Central de Venezuela.

5.4.1. Población: 2454 estudiantes de la Escuela de Administración y Contaduría de la Universidad Central de Venezuela, quienes se encontraban inscritos para el período lectivo 2012-02.

5.4.2. Muestra: 101 estudiantes a los que se les aplicaron los cuestionarios de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008) y el cuestionario de Responsabilidad del NEO PI-R de Costa y MacCrae (2008), así como una entrevista semiestructurada a 16 de ellos. Dicha muestra estuvo constituida por 35 hombres y 66 mujeres en edades comprendidas entre 17 y 51 años, siendo 20 años la edad más común con 17 participantes. Los alumnos pertenecen a todos los semestres de la carrera, excepto el 10mo, teniendo el 3er semestre la mayor cantidad de participantes, los cuales fueron 19. Todos se encuentran distribuidos en los turnos matutino, vespertino y nocturno, que son los ofrecidos por la Escuela.

#### 5.5. Instrumentos:

Para este estudio se utilizó el cuestionario Motivación de Logro Personal (MLP) de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008), el Inventario de la Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), específicamente su factor Responsabilidad de Costa y McCrae (2008) y una entrevista semiestructurada.

5.5.1. Cuestionario Motivación de Logro Personal (MLP) de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008): Sánchez y Pirela (2011) sostiene que éste ha sido utilizado en diversos estudios efectuados por las autoras y otros investigadores, sin embargo ellas se encargan de hacer un estudio psicométrico al respecto donde indagan a profundidad su confiabilidad, validez y normas, obteniendo que este inventario tiene alta confiabilidad y validez, es decir, que son consistentes y miden los conceptos que se pretenden medir, por lo cual recomiendan su aplicación en el contexto educativo para evaluar a estudiantes de la mención Orientación de la carrera de Educación de la Universidad del Zulia, utilizando las normas obtenidas para la interpretación de los puntajes. Tomando en cuenta que la población donde las autoras aplicaron el inventario es universitaria y venezolana, para efectos de este estudio se tomó dicho inventario. De igual forma, las autoras recomiendan en su estudio incorporar el mencionado inventario

en el proceso de ingreso de los estudiantes a esta mención, ya que ha demostrado su correlación con el rendimiento académico.

El cuestionario Motivación de Logro Personal (MLP) de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008) consta de 24 ítems en formato likert de seis puntos, que van desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo. Como lo plantea Sosa (2006) está conformado por cuatro factores que miden diferentes componentes de logro: a) meta de logro (8 ítems, del 1 al 8); b) instrumentación (6 ítems, del 9 al 14); c) compromiso con la tarea (4 ítems, del 15 al 18); y d) creencias facilitadoras de logro (6 ítems, del 16 al 24). Los coeficientes de confiabilidad son altos y significativos determinados por el método alfa de Cronbach y Spearman-Brown respectivamente: .78, .61. El inventario presenta adecuados índices de validez convergente con variables como internalidad y rendimiento académico.

5.5.2. Inventario de la Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), específicamente su factor Responsabilidad de Costa y McCrae (2008): según Ortet, Ibáñez, Ruipérez, Villa, Moya y Escrivá (2007) en la actualidad existe un amplio consenso en considerar el Modelo de los Cinco Factores (MCF) como la propuesta taxonómica más adecuada de la estructura de la personalidad. Plantean los autores que aunque existen diferentes escalas para la evaluación de los cinco factores, el cuestionario NEO PI-R de Costa y McCrae (2008) es, probablemente, el instrumento más utilizado en la evaluación de la personalidad adulta, tanto en el ámbito de la investigación como en el aplicado. El NEO PI-R ha sido adaptado a diferentes lenguas y culturas, mostrando evidencia acerca de la universalidad de la estructura de los cinco factores.

En cuanto a la confiabilidad test-retest oscila entre 0,69 y 0,92 el rango en el que se distribuyen cada faceta, de igual forma los autores Costa y McCrae (2008) expresan que la prueba tiene alta validez convergente, discriminante y externa.

Según Leibovich y Schmidt (2009) el Inventario de Personalidad NEO-PI-R, está derivado del Modelo de Personalidad de los Cinco Factores (Five Factors Model = FFM). El FFM constituye una conceptualización de la estructura de la personalidad, desarrollada a lo largo de las últimas cinco décadas (Costa & McCrae, 1992) y replicada en una variedad de culturas muy distintas (McCrae, Terracciano, Leibovich de Figueroa,

et al., 2005). Los cinco factores reflejan las cinco mayores dimensiones (o dominios) de la personalidad, las cuales están definidas por los rasgos (o facetas) identificados tanto en el lenguaje natural (tradición léxica) como en las pruebas psicológicas. Pero este modelo no sólo ha seguido una estrategia racional en su elaboración, sino analítica. Así, los factores se definen por grupos de rasgos intercorrelacionados y son resultados del análisis factorial de ítems y facetas.

Leibovich y Schmidt (2009) plantean que las cinco dimensiones básicas de personalidad, postuladas por el FFM del NEOPIR son:

Neuroticismo (N). Disposición a experimentar afectos negativos tales como miedo, tristeza, venganza, culpa, enojo y disgusto. Sujetos con alto N tienden a tener ideas irracionales, a ser menos capaces de controlar sus impulsos y a afrontar el estrés con mayor dificultad que otros.

Extroversión (E). Disposición a experimentar emociones positivas y a la sociabilidad. Los extrovertidos son, también, firmes en sus opiniones, activos y conversadores. Les gusta la estimulación y la excitación, y tienen una disposición alegre.

Apertura (O). La Apertura a la experiencia es un dominio mucho menos conocido que N o E. Los elementos de O son: imaginación activa, sensibilidad estética, atención a los sentimientos interiores, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de criterio. Los sujetos con alta O son curiosos tanto del mundo interior como exterior, son proclives a abrigar nuevas ideas y tener valores no convencionales, a experimentar emociones tanto positivas como negativas con mayor profundidad que los individuos con bajo O.

Afabilidad (A). Disposición interpersonal. Los sujetos con alto A son altruistas, empáticos y disfrutan ayudando a otros. Los sujetos con bajo A son más egocéntricos, escépticos de las intenciones de los demás y competitivos.

Responsabilidad (C). Abarca el sentido del deber, necesidad de logros y autocontrol en términos de proceso activo de planificación, organización y resolución de tareas. El sujeto responsable tiene propósitos claros, fuerte voluntad y determinación.

Costa y McCrae (2008) indican que el inventario puede ser fácilmente aplicado a contextos de educación. De igual forma y en cuanto a la selección de algún factor para investigaciones, como en el caso de la presente investigación, expresan que para ciertos propósitos, los profesionales pueden desear usar puntos de corte en las puntuaciones, combinaciones de las escalas ponderadas o configuraciones de perfiles para seleccionar o discriminar a los sujetos o para hacer predicciones específicas. De alguna manera, la utilización del NEO PI-R con estos propósitos es como la creación de un nuevo test que debería ser validado. En cualquier caso, comenzar con las escalas del NEO PI-R aumenta la probabilidad de éxito. Estas escalas constituyen rasgos claramente concebidos y con una demostrada confiabilidad que, en conjunto, representan el rango total de la personalidad y deberían facilitar el desarrollo de muchas aplicaciones provechosas.

El cuestionario destinado a la presente investigación consta de 48 items con 5 opciones de respuestas que van desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo. El factor utilizado, responsabilidad, tiene seis facetas, las cuales son: 1) competencia; 2) orden; 3) sentido del deber; 4) necesidad de logro; 5) autodisciplina; y 6) deliberación.

Costa y McCrae (2008) describen estas facetas de la siguiente manera:

- C1: Competencia. Hace referencia a la sensación que uno tiene de su propia capacidad, sensibilidad, prudencia y eficacia.
- C2: Orden. Hace referencia a ser una persona pulcra, bien organizada y limpia.
- C3: Sentido del deber. Indica adherencia estricta a los principios éticos y cumplimiento escrupuloso de las obligaciones morales.
- C4: Necesidad de logro. Indica aspiración y trabajo intenso para lograr objetivos, con una clara dirección en la vida.
- C5: Autodisciplina. Habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones.

- C6: Deliberación. Tendencia a pensar las cosas antes de actuar.

5.5.3. Entrevista semiestructurada, ver anexo 1: donde se recolectó información concerniente al aspecto académico de aquellos participantes con mayor y menor promedio de notas de la muestra, con la finalidad de explorar factores que intervengan en su rendimiento académico, responsabilidad y motivación de logro. Dicha entrevista fue realizada por la autora de la presente investigación, consta de 19 preguntas donde se abordan las condiciones del rendimiento académico en cada entrevistado, como por ejemplo, los factores que favorecen y desfavorecen su rendimiento académico, tanto personales como sociales. De igual forma se explora lo relacionado a la responsabilidad en preguntas como “¿Te consideras una persona responsable en tus estudios?”. Y por último se explora la motivación de logro en los participantes a través de preguntas relacionadas a esta variable, como la relación del participante con las metas que se plantea, el tiempo en que cree cumplirlas y la relación con el éxito y el fracaso. La corrección de dicha entrevista estuvo a cargo de la tutora de la presente investigación.

Para el análisis de datos de esta entrevista se utilizó el análisis de contenido categorial, el cual es expuesto por Bardin (2002) como la técnica de análisis de contenido más antigua y utilizada. Funciona por operaciones de descomposición de texto en unidades, seguida de la clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas.

Para Pardinás (2005) el análisis de contenido es la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer de ellos la información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos.

Para McKernan (2001) en el procedimiento del análisis de contenido en su forma más simple, se establecen algunas categorías de trabajo y se observa, se cuenta y se anota la aparición de unidades de categorías para filtrar el mensaje. Una vez que se dispone de los datos de un mensaje, un codificador puede abrirse paso a través de él, asignando un código numérico a las categorías particulares a medida que ocurren.

McKernan (2001) establece un procedimiento para el análisis de contenido: 1) definición del universo de contenido (texto, mensaje, comunicación); 2) definición cuidadosa de las categorías claves que se codifican, se decide sobre el nivel de análisis: palabras, temas, personajes, elementos, etc.; 3) análisis de datos y codificación de categorías, donde se cuantifica en códigos de números las categorías. En caso de que las categorías sean nominales, se cuenta el número de frecuencia con el que suceden; y 4) cuantificar y hacer recuentos, se llevan a cabo recuentos de palabras y se calculan frecuencias de datos.

#### 5.6. Procedimiento:

5.6.1. Fase preparatoria: luego de haber sido solicitado el estudio sobre rendimiento académico en la Escuela de Administración y Contaduría a la investigadora, ésta procedió a buscar información concerniente al rendimiento académico, conociendo así variables como motivación de logro y responsabilidad, de las cuales se expresaba que tenían relación con el rendimiento académico y a su vez se demostró en algunas investigaciones que dicha relación era confusa o inexistente, lo que generó un problema de investigación a nivel teórico. Para medir estas variables se precisaron los datos: a) rendimiento académico: el promedio de notas hasta el último semestre inmediatamente anterior al que el estudiante se encuentra cursado; b) motivación de logro: la suma total de las puntuaciones de los enunciados del cuestionario de motivación de logro de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008); y c) responsabilidad: la suma total de las puntuaciones de los enunciados del Inventario de la Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), específicamente su factor Responsabilidad de Costa y McCrae (2008).

5.6.2. Fase de evaluación: se procedió a la recolección de datos, por medio de la aplicación de los cuestionarios, esto se hizo en la escuela de Administración y Contaduría de la UCV de forma accidental, en los tres turnos en los que esta carrera se ofrece: matutino, vespertino y nocturno.

Por último, se solicitó al departamento de Control de Estudios el promedio de notas de los estudiantes de la carrera mencionada. De esta forma se conoció qué estudiantes tenían mayor rendimiento y menor rendimiento de toda la carrera, se procedió a llamarlos y posteriormente se les hizo la entrevista anteriormente expuesta.

Todo el proceso dio como resultado una muestra de 101 estudiantes, 85 seleccionados de manera accidental y 16 seleccionados de manera intencionada, estos últimos de acuerdo al criterio de mayor y menor rendimiento académico, medido por el promedio de notas hasta el semestre anterior, el cual fue 2012-01.

5.6.3. Fase de análisis: luego de la recolección de datos de los cuestionarios se procedió a transcribirlas en Microsoft ® Office Excel 2007 para importarlos a IBM ® SPSS 19 y hacer el análisis de resultados por medio de una *t* de Student, correlación de Pearson y ANOVA de un factor, este último acompañado de la prueba Tukey. Para el análisis de las entrevistas se utilizó el análisis de contenido categorial.

#### 5.7. Recursos:

5.7.1. Recursos humanos: estudiantes universitarios y la evaluadora.

5.7.2. Recursos institucionales: instalaciones de la escuela de Administración y Contaduría de la Universidad Central de Venezuela.

5.7.3. Recursos materiales: hojas de cuestionarios y lápices.

## VI. Resultados

Luego de la recolección de datos se procedió a transcribirlos en el programa Microsoft® Office Excel 2007. Los resultados expresados, para cada sujeto, fueron:

- 1) Rendimiento académico (promedio de notas)
- 2) Género (femenino y masculino)
- 3) MLP (puntuaciones del cuestionario de motivación de logro de Romero y Salom, 1990, c.p. Sandoval, 2008)
- 4) Factor responsabilidad del NEO PI-R de Costa y McCrae (2008):
  - a) C1 (competencia)
  - b) C2 (orden)
  - c) C3 (sentido del deber)
  - d) C4 (necesidad de logro)
  - e) C5 (autodisciplina)
  - f) C6 (deliberación)
  - g) CT (suma total de las facetas del factor responsabilidad)

Posteriormente se agruparon los sujetos en cinco rangos de edades con intervalos de siete años por rango y se calcularon los promedios para cada una de las variables en cada uno de los rangos. Luego se agruparon los datos en masculino y femenino y se calcularon los promedios de las variables para cada uno. Posterior a ello se realizó un cuadro con estadísticos descriptivos para cada una de las variables en estudio.

Después de ello se importaron los datos al programa estadístico IBM® SPSS 19 y se realizó una prueba *t* para muestras independientes, que compara la media de las puntuaciones en la variable género (masculino y femenino) con cada una de las medias de las demás variables, se hizo esta escogencia por tener una muestra inferior a 120 participantes y porque permite comparar las medias de dos variables. Se realizó un coeficiente de Correlación de Pearson para cada una de las variables, lo que constituye el aspecto central de la investigación. Por último, se realizó un ANOVA de un factor para comparar los cinco rangos de edad con las demás variables, ya que este estadístico permite comparar a partir de tres variables. Acompañando al ANOVA se realizó la

prueba de Tukey para determinar la Diferencia Honestamente Significativa entre los rangos de edad. Todo ello en el programa estadístico IBM® SPSS 19.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el análisis de contenido categorial, donde se dividió a los alumnos de alto y bajo rendimiento, se procedió a buscar los puntos en común intragrupo y las diferencias intergrupos. En una primera etapa surgieron 17 categorías de las cuales se eliminaron algunas debido a que tenían una frecuencia de respuesta inferior a la mitad de ellos (los estudiantes de bajo rendimiento fueron seis y los de alto rendimiento fueron diez, lo que implica que cada categoría debe tener una frecuencia de al menos tres estudiantes de bajo rendimiento y cinco estudiantes de alto rendimiento), como resultado fueron eliminadas tres categorías, quedando 14 categorías.

Luego se eliminaron 8 categorías donde los estudiantes de alto y bajo rendimiento coincidían en sus respuestas (lo que no expresaba la diferenciación), quedando así 6 categorías de análisis. Estas categorías se extrajeron de las preguntas hechas a los estudiantes en las entrevistas y las subcategorías de las respuestas a las preguntas, haciendo coincidir categoría con subcategoría como si fueran pregunta con respuesta.

A continuación se presentan los datos agrupados por rangos de edades y con el promedio de cada variable:

Tabla 1  
*Promedio de cada una de las variables de estudio por rango etáreo*

<b>Rangos de edad</b>	<b>Rendimiento académico</b>	<b>MLP</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>CT</b>
17-23años	11,14	89,51	23,61	19,88	24,45	23,96	21,57	20,58	134,04
24-30años	11,22	81,30	27,05	21,20	26,35	25,70	25,00	20,30	145,60
31-37años	7,07	90,57	24,71	20,86	27,14	24,57	23,43	22,29	143,00
38-44años	15,95	96,50	21,50	25,50	28,00	26,00	22,00	22,50	145,50
45-51años	8,36	84,20	26,20	23,00	27,00	25,00	25,40	23,20	149,80

La Tabla 1 “*Promedio de cada una de las variables de estudio por rango etéreo*” muestra, en su primera columna, cinco rangos de edades con intervalos de siete años en los que se agruparon los sujetos de la muestra para el estudio. En la siguiente columna nos indica el rendimiento académico como promedio de notas de cada uno de los rangos; luego el promedio para la motivación de logro (MLP); después le siguen los promedios de las facetas de responsabilidad: C1 (Competencia), C2 (Orden), C3 (sentido del deber), C4 (Necesidad de logro), C5 (Autodisciplina) y C6 (Deliberación), sucesivamente en cada una de las columnas, y por último, CT que es el total de la suma de los factores en cada rango.

Se puede apreciar que el rendimiento académico más alto es de 15,95 en el rango de edad 38-44 años y el más bajo (reprobado) es de 7,07 en el rango de edad 31-37 años. Lo que expresa que los alumnos con edades comprendidas entre 38 y 44 años tuvieron una capacidad de respuesta elevada para demostrar lo aprendido en cantidad y calidad, luego del proceso de instrucción al que han sido sometidos en todo el tiempo que llevan en la carrera, dicha capacidad de respuesta fue mayor que la de sus demás compañeros, sobretodo a los del rango de edad de 31-37 años quienes no pudieron cumplir con los objetivos propuestos donde se demostraran que aprendieron lo suficiente como para aprobar las materias cursadas.

De igual forma se observa que la motivación de logro (MLP) más alta pertenece al rango de edad 38-44 años, el cual es 96,50 y el más bajo al rango de edad de 24-30 años, el cual es 81,30. Lo que evidencia que las personas de la muestra con edades comprendidas entre los 38-44 años poseen, en comparación a sus compañeros, el deseo de concretar cada proyecto que se proponen con un estándar de excelencia, constantemente se esfuerza por sobresalir en metas cada vez más superiores para tener éxito en todas las áreas de su vida. Mientras que las personas que se encuentran en el rango de edad de 24-30 años poseen, en comparación a sus compañeros, bajos niveles de aspiración por alcanzar metas que los lleven al éxito.

En cuanto a la faceta competencia (C1) el puntaje mayor es 27,05 y pertenece al rango de edad 24-30 años y el menor puntaje es de 21,50 y pertenece al rango de edad 38-44 años. Lo que indica que las personas entre 24 y 30 años de la muestra, en

comparación con sus compañeros, consideran que son lo suficientemente capaces, sensibles, prudentes y eficaces en la realización de las actividades que llevan a cabo. Mientras que las personas con edades comprendidas entre los 38-44 años, en comparación a sus compañeros, sienten que no son lo suficientemente capaces, sensibles, prudentes y eficaces en las actividades que realizan.

Para la faceta orden (C2) el puntaje mayor es 25,50 y pertenece al rango de edad 38-44 años y el menor puntaje es de 19,88 y pertenece al rango de edad 17-23 años. Lo que demuestra que las personas entre 38 y 44 años de la muestra, en comparación con sus compañeros son más pulcras, organizadas y limpias, sobretodo en comparación con las personas con edades entre 17-23 años quienes no poseen estas características.

De igual forma se observa que en cuanto al sentido del deber (C3) la puntuación más alta pertenece al rango de edad 38-44 años el cual es 28,00 y el más bajo al rango de edad 17-23 años el cual es de 24,45. Lo que indica que las personas con una edad entre 38 y 44 años de la muestra estudiada, en comparación con sus compañeros, poseen una adherencia estricta a los principios éticos y cumplimiento escrupuloso de las obligaciones morales, mientras que las personas con edades comprendidas entre los 17 y 23 años, en comparación con sus compañeros, son más laxas en el cumplimiento de normas, obligaciones morales y principios éticos.

En cuanto a la necesidad de logro (C4) el puntaje mayor es 26,00 y pertenece al rango de edad 38-44 años y el menor puntaje es de 23,96 y pertenece al rango de edad 17-23 años. Lo que evidencia que las personas de la muestra con edades comprendidas entre 38 y 44 años, en comparación a sus compañeros, tienen una alta aspiración y realizan un trabajo intenso para lograr sus objetivos en la vida. Mientras que los alumnos entre 17 y 23 años, en comparación con sus compañeros, presentan una menor aspiración y un menor esfuerzo por alcanzar los objetivos.

En lo que respecta a la autodisciplina (C5) el puntaje mayor es 25,40 y pertenece al rango de edad 45-51 y el menor puntaje es de 21,57 y pertenece al rango de edad 17-23. Lo que expresa que las personas que se encuentran en el rango de edad de 45 a 51 años, en comparación a sus compañeros, poseen una gran habilidad para iniciar tareas

y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones. En cambio los participantes que tienen una edad comprendida entre 17 y 23 años poseen una menor autodisciplina, en comparación a sus compañeros, lo que hace que en el momento en que se encuentren con inconvenientes abandonen la tarea que realizan.

En cuanto a la deliberación (C6) el puntaje mayor es 23,20 y pertenece al rango de edad 45 a 51 años y el menor puntaje es de 20,30 y pertenece al rango de edad 24-30. Lo que evidencia que las personas con edades entre 45 y 51, en comparación con sus compañeros, tienen una tendencia elevada a pensar las cosas antes de actuar, mientras que las personas entre 24 y 30 años tienden a ser más impulsivos, en comparación a sus compañeros.

Por último, la sumatoria total de las facetas de Responsabilidad (CT) arroja que el puntaje mayor es 149,80 y pertenece al rango de edad 45-51 años y el menor puntaje es de 134,04 y pertenece al rango de edad 17-23 años. Lo que indica que las personas entre 45 y 51 años de la muestra, en comparación con sus compañeros, se caractericen por tener una mayor capacidad de contener los impulsos, poder mantener el autocontrol, estar continuamente en un proceso activo de planificación, organización y ejecución de las tareas, por lo general estas personas son voluntariosas y decididas. Mientras que las personas entre 17 y 23 años de edad, en comparación con sus compañeros, son más impulsivas, abandonan frecuentemente las tareas al presentarse algún inconveniente o distracción, poseen poca voluntad para realizar sus actividades y les cuesta tomar decisiones.

Se demostró la significación de estas diferencias de medias por rango de edad en las tablas 6 y 7, donde se realizan un ANOVA y una prueba de Tukey.

Tabla 2  
*Promedio de cada una de las variables de estudio por género*

<b>Género</b>	<b>Rendimiento académico</b>	<b>MLP</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>CT</b>
Masculino	9,27	83,83	25,00	20,57	24,74	23,86	22,51	20,57	137,26
Femenino	11,65	89,95	24,17	20,42	25,45	24,74	22,61	20,94	138,33

La Tabla 2 “Promedio de cada una de las variables de estudio por género” nos muestra, en su primera columna la variable género dividida en Masculino y Femenino. En la siguiente columna nos indica el promedio de notas por cada uno de los géneros. Luego muestra el promedio por género de la motivación de logro (MLP) extraído del cuestionario de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008). Después le siguen los promedios por género en cada una de las facetas de Responsabilidad (Costa y McCrae, 2008): Competencia (C1), Orden (C2), Sentido del deber (C3), Necesidad de logro (C4), Autodisciplina (5) y Deliberación (C6). Por último se encuentra la sumatoria de cada una de las facetas (CT) que expresa en nivel de Responsabilidad por género.

Se puede apreciar que el rendimiento académico más alto es de 11,65 y pertenece al género femenino, mientras que el rendimiento de los hombres es de 9,27. Lo que expresa que las mujeres tuvieron una capacidad de respuesta elevada para demostrar lo aprendido en cantidad y calidad, luego del proceso de instrucción al que han sido sometidos en todo el tiempo que llevan en la carrera, dicha capacidad de respuesta fue mayor que la de sus compañeros hombres, quienes no pudieron cumplir con los objetivos propuestos donde se demostrara que aprendieron lo suficiente como para aprobar las materias cursadas.

De igual forma se observa que la motivación de logro (MLP) más alta pertenece al género femenino la cual es 89,95, mientras que los hombres obtuvieron un promedio en cuanto a esta variable de 83,83. Lo que evidencia que ellas poseen, en comparación con sus compañeros masculinos, el deseo de concretar cada proyecto que se proponen con un estándar de excelencia, constantemente se esfuerza por sobresalir en metas cada vez más superiores para tener éxito en todas las áreas de su vida. Mientras que los hombres de la muestra poseen bajos niveles de aspiración por alcanzar metas que los lleven al éxito.

En cuanto a la faceta competencia (C1) el puntaje mayor lo obtuvo el género masculino, siendo este 25,00, mientras que el género femenino obtuvo un puntaje de 24,17. Lo que indica que los hombres, en comparación con sus compañeras, consideran que son lo suficientemente capaces, sensibles, prudentes y eficaces en la realización de las actividades que llevan a cabo. Mientras que las mujeres sienten que no son lo

suficientemente capaces, sensibles, prudentes y eficaces en las actividades que realizan.

Para la faceta orden (C2) el puntaje mayor es 20,57 y pertenece al género masculino, mientras que el género femenino obtuvo un puntaje de 20,42. Lo que demuestra que los hombres de la muestra, en comparación con sus compañeras, son más pulcros, organizados y limpios.

Se observa que en cuanto al sentido del deber (C3) la puntuación más alta pertenece al género femenino siendo esta de 25,45, mientras que los hombres obtuvieron una puntuación de 24,74. Lo que indica que las mujeres, en comparación con sus compañeros, poseen una adherencia estricta a los principios éticos y cumplimiento escrupuloso de las obligaciones morales, mientras que los hombres, en comparación con sus compañeras, son más laxos en el cumplimiento de normas, obligaciones morales y principios éticos.

En cuanto a la necesidad de logro (C4) el puntaje mayor es 24,74 y pertenece al género femenino, mientras que el género masculino obtuvo un puntaje de 23,86. Lo que evidencia que las mujeres, en comparación con sus compañeros, tienen una alta aspiración y realizan un trabajo intenso para lograr sus objetivos en la vida. Mientras que los hombres, en comparación con sus compañeras, presentan una menor aspiración y un menor esfuerzo por alcanzar sus objetivos.

En lo que respecta a la autodisciplina (C5) el puntaje mayor es 22,61 y pertenece al género femenino, mientras que el menor pertenece al género masculino y es de 22,51. Lo que expresa que las mujeres, en comparación a sus compañeros, poseen una gran habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones. En cambio a los hombres, en comparación a sus compañeras, les cuesta culminar una tarea que requiera un alto grado de esfuerzo y disciplina, en el momento en que se encuentran con inconvenientes abandonan la tarea que realizan.

En cuanto a la deliberación (C6) el puntaje mayor es 20,94 y pertenece al género femenino, mientras que los hombres obtuvieron una puntuación de 20,57. Lo que

evidencia que las mujeres, en comparación con sus compañeros, tienen una tendencia elevada a pensar las cosas antes de actuar, mientras que los hombres tienden a ser más impulsivos, en comparación a sus compañeras.

Por último, la sumatoria total de las facetas de Responsabilidad (CT) arroja que el puntaje mayor es 138,33 y pertenece al género femenino, mientras que el género masculino obtuvo un puntaje de 137,26. Lo que indica que las mujeres, en comparación a sus compañeros, se caracterizan por tener una mayor capacidad de contener los impulsos, poder mantener el autocontrol, estar continuamente en un proceso activo de planificación, organización y ejecución de las tareas, por lo general son voluntariosas y decididas. Mientras que los hombres, en comparación con sus compañeras, son más impulsivos, abandonan frecuentemente las tareas al presentarse algún inconveniente o distracción, poseen poca voluntad para realizar sus actividades y les cuesta tomar decisiones.

Tabla 3  
*Estadísticos para las variables de estudio por género*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Error típico de la media</b>
Rendimiento académico	Masculino	35	9,271	4,3879	,7417
	Femenino	66	11,655	4,0883	,5032
MLP	Masculino	35	83,83	12,237	2,068
	Femenino	66	89,95	7,639	,940
C1	Masculino	35	25,00	3,842	,649
	Femenino	66	24,17	4,573	,563
C2	Masculino	35	20,57	4,730	,799
	Femenino	66	20,42	5,324	,655
C3	Masculino	35	24,74	4,455	,753
	Femenino	66	25,45	4,319	,532
C4	Masculino	35	23,86	4,167	,704
	Femenino	66	24,74	4,518	,556
C5	Masculino	35	22,51	5,506	,931
	Femenino	66	22,61	5,922	,729
C6	Masculino	35	20,57	4,943	,835
	Femenino	66	20,94	5,323	,655
CT	Masculino	35	137,26	20,843	3,523
	Femenino	66	138,33	24,474	3,013

La Tabla 3 “*Estadísticos para las variables de estudio por género*” recoge, para cada variable: motivación de logro (MLP), Competencia (C1), Orden (C2), Sentido del deber (C3), Necesidad de logro (C4), Autodisciplina (5), Deliberación (C6) y la sumatoria de cada una de las facetas (CT) que expresa en nivel de Responsabilidad; el número de casos (N), la media, la desviación típica y el error típico de la media. Se observan 35 sujetos de sexo masculino y 66 de sexo femenino.

Tabla 4  
Prueba t para las variables de estudio por género

Rendimiento académico	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Rendimiento académico	Se han asumido varianzas iguales	,008	,929	-2,718	99	,008	-2,3831	,8769	-4,1230	-,6432
	No se han asumido varianzas iguales			-2,659	65,275	,010	-2,3831	,8963	-4,1730	-,5932
MLP	Se han asumido varianzas iguales	5,644	,019	-3,093	99	,003	-6,126	1,981	-10,056	-2,196
	No se han asumido varianzas iguales			-2,696	48,423	,010	-6,126	2,272	-10,693	-1,559
C1	Se han asumido varianzas iguales	1,338	,250	,919	99	,360	,833	,907	-,966	2,632
	No se han asumido varianzas iguales			,970	80,498	,335	,833	,859	-,877	2,544
C2	Se han asumido varianzas iguales	,346	,558	,137	99	,891	,147	1,072	-1,980	2,275
	No se han asumido varianzas iguales			,142	76,880	,887	,147	1,034	-1,911	2,206
C3	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	-,780	99	,437	-,712	,913	-2,523	1,100
	No se han asumido varianzas iguales			-,772	67,562	,443	-,712	,922	-2,551	1,128
C4	Se han asumido varianzas iguales	,506	,478	-,962	99	,338	-,885	,920	-2,711	,940
	No se han asumido varianzas iguales			-,987	74,467	,327	-,885	,897	-2,673	,903
C5	Se han asumido varianzas iguales	,098	,755	-,076	99	,940	-,092	1,209	-2,491	2,307
	No se han asumido varianzas iguales			-,078	73,956	,938	-,092	1,182	-2,447	2,264
C6	Se han asumido varianzas iguales	,222	,639	-,339	99	,736	-,368	1,086	-2,524	1,788
	No se han asumido varianzas iguales			-,347	74,038	,730	-,368	1,062	-2,483	1,748
CT	Se han asumido varianzas iguales	,466	,497	-,221	99	,826	-1,076	4,870	-10,740	8,587
	No se han asumido varianzas iguales			-,232	79,628	,817	-1,076	4,635	-10,302	8,149

La tabla 4 se presenta los valores significativos en las diferencias de medias en cuanto al género. De donde se extrae que las medias de la variable género tienen una diferencia significativa de ,019 en cuanto a la motivación del logro, teniendo las mujeres una media de 89,95 y los hombres una media de 83,83. Lo que indica que las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la motivación de logro es significativa por lo que se puede afirmar que las mujeres poseen, en comparación con sus compañeros masculinos, el deseo de concretar cada proyecto que se proponen con un estándar de excelencia, constantemente se esfuerza por sobresalir en metas cada vez más superiores para tener éxito en todas las áreas de su vida.



En la Tabla 5 “*Correlación de Pearson*” se muestran los coeficientes de correlación de cada variable contra todas las demás, también la significación bilateral y el número de sujetos (N).

Se observa que la correlación entre rendimiento académico y motivación de logro (MLP) es negativa y baja siendo de  $-.019$ . Lo que indica que a medida que el rendimiento académico aumente, baja la motivación de logro y viceversa. Para efectos de la muestra estudiada se puede afirmar que los estudiantes que tuvieron una capacidad de respuesta elevada para demostrar lo aprendido en cantidad y calidad, luego del proceso de instrucción al que han sido sometidos en todo el tiempo que llevan en la carrera, no poseen el deseo de concretar los proyectos que se proponen con un estándar de excelencia, se esfuerzan poco por sobresalir en metas demandantes de tiempo y energía, lo que termina caracterizándolos como poseedores de bajos niveles de aspiración por alcanzar objetivos que los lleven al éxito.

De igual forma el rendimiento académico tiene una correlación baja con las facetas de Responsabilidad: Competencia (C1):  $.177$ ; Orden (C2):  $.075$ ; Sentido del deber (C3):  $.174$ ; Necesidad de logro (C4):  $.197$ ; Autodisciplina (C5):  $.245$ ; y Deliberación (C6):  $.063$ ; así como con la suma total de estas facetas (CT):  $.195$ . A pesar de ser una correlación baja, lo es significativa en el caso de Necesidad de logro (C4) y Autodisciplina (C5), siendo de  $.048$  y  $.013$ , respectivamente. Ello indica que los estudiantes de la muestra con alto rendimiento académico, también poseen una alta necesidad de logro evidenciada en una elevada aspiración y trabajo intenso para alcanzar objetivos, así como una elevada capacidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones, en comparación con sus demás compañeros.

La motivación del logro (MLP) correlaciona negativamente con Competencia (C1):  $-.264$ ; Orden (C2):  $-.200$ ; Sentido del deber (C3):  $-.097$ ; Necesidad de logro (C4):  $-.037$ ; Autodisciplina (C5):  $-.241$ ; y Deliberación (C6):  $-.172$ ; así como con la suma total de estas facetas (CT):  $-.217$ . Dichas correlaciones negativas son significativas para: Competencia  $.008$ ; Orden  $.045$ ; Autodisciplina  $.015$  y la sumatoria total de las facetas Responsabilidad (CT)  $.030$ .

Lo expuesto en el párrafo anterior indica que los participantes de la muestra que obtuvieron una alta puntuación en motivación de logro, en comparación a sus compañeros, tienen poca creencia en sus capacidades, sensibilidad, prudencia y eficacia. De igual forma son poco pulcras, organizadas y limpias. Tienden a dejar las actividades sin terminar cuando aparece algún inconveniente o distracción. Por último, son impulsivos, les cuesta tomar decisiones, sus propósitos son difusos y tienen poca voluntad.

Tabla 6  
ANOVA de una vía para las variables del estudio por rango etéreo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Rendimiento académico	Inter-grupos	191,113	4	47,778	2,730	,033
	Intra-grupos	1679,814	96	17,498		
	Total	1870,927	100			
MLP	Inter-grupos	1310,178	4	327,545	3,729	,007
	Intra-grupos	8431,961	96	87,833		
	Total	9742,139	100			
C1	Inter-grupos	215,460	4	53,865	3,112	,019
	Intra-grupos	1661,589	96	17,308		
	Total	1877,050	100			
C2	Inter-grupos	117,586	4	29,397	1,135	,345
	Intra-grupos	2485,602	96	25,892		
	Total	2603,188	100			
C3	Inter-grupos	122,659	4	30,665	1,658	,166
	Intra-grupos	1775,974	96	18,500		
	Total	1898,634	100			
C4	Inter-grupos	54,052	4	13,513	,690	,601
	Intra-grupos	1880,780	96	19,591		
	Total	1934,832	100			
C5	Inter-grupos	231,331	4	57,833	1,803	,135
	Intra-grupos	3079,362	96	32,077		
	Total	3310,693	100			
C6	Inter-grupos	58,199	4	14,550	,534	,711
	Intra-grupos	2617,227	96	27,263		
	Total	2675,426	100			
CT	Inter-grupos	3186,876	4	796,719	1,513	,204
	Intra-grupos	50542,966	96	526,489		
	Total	53729,842	100			

En la Tabla 6 “ANOVA de una vía para las variables del estudio por rango etéreo” se muestra la suma de los cuadrados, los grados de libertad ( $gl$ ), las medias cuadráticas, la igualdad de las varianzas ( $F$ ) y la significación inter-grupos e intra-grupos para cada una de las variables estudiadas. Se observa una diferencia significativa de ,033 en cuanto a las medias de los rangos de edad con respecto al rendimiento académico, observada en la segunda columna de la tabla 1. También se observa una diferencia significativa de 0,007 en cuanto a la diferencia de medias con respecto a la motivación de logro (MLP) entre cada rango de edad, como se aprecia en la tercera columna de la tabla 1. De igual forma, se observa una diferencia significativa entre las medias por rangos de edad de C1, siendo de 0,019, lo que se puede observar en la cuarta columna de la tabla 1.

En este caso el ANOVA de una vía muestra las diferencias significativas entre las medias de los rangos de edad, sin embargo no expone entre qué rangos de edad existen dichas diferencias significativas, para precisarlo se empleó la prueba Tukey que da como resultado Diferencias Honestamente Significativas, de la cual se extrajeron aquellos rangos que resultaron significativos.

Tabla 7  
Prueba de Tukey

Variable dependiente		(I) RANGO	(J) RANGO	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%			
							Limite inferior	Limite superior		
Rendimiento académico	HSD de Tukey	De 17 a 23	De 24 a 30	-.0777	1,0659	1,000	-3,041	2,886		
			De 31 a 37	4,0659	1,6616	,112	-,554	8,686		
			De 38 a 44	-4,8127	3,0017	,499	-13,158	3,533		
			De 45 a 51	2,7773	1,9393	,609	-2,614	8,169		
		De 24 a 30	De 17 a 23	,0777	1,0659	1,000	-2,886	3,041		
			De 31 a 37	4,1436	1,8370	,169	-,964	9,251		
			De 38 a 44	-4,7350	3,1022	,548	-13,360	3,890		
			De 45 a 51	2,8550	2,0915	,651	-2,960	8,670		
		De 31 a 37	De 17 a 23	-4,0659	1,6616	,112	-8,686	,554		
			De 24 a 30	-4,1436	1,8370	,169	-9,251	,964		
			De 38 a 44	-8,8786	3,3539	,070	-18,203	,446		
			De 45 a 51	-1,2886	2,4494	,984	-8,099	5,521		
		De 38 a 44	De 17 a 23	4,8127	3,0017	,499	-3,533	13,158		
			De 24 a 30	4,7350	3,1022	,548	-3,890	13,360		
			De 31 a 37	8,8786	3,3539	,070	-,446	18,203		
			De 45 a 51	7,5900	3,4998	,201	-2,141	17,321		
		De 45 a 51	De 17 a 23	-2,7773	1,9393	,609	-8,169	2,614		
			De 24 a 30	-2,8550	2,0915	,651	-8,670	2,960		
			De 31 a 37	1,2886	2,4494	,984	-5,521	8,099		
			De 38 a 44	-7,5900	3,4998	,201	-17,321	2,141		
		MLP	HSD de Tukey	De 17 a 23	De 24 a 30	8,207	2,388	,008	1,57	14,85
					De 31 a 37	-1,064	3,723	,999	-11,41	9,29
					De 38 a 44	-6,993	6,725	,836	-25,69	11,71
					De 45 a 51	5,307	4,345	,739	-6,77	17,39
De 24 a 30	De 17 a 23			-8,207	2,388	,008	-14,85	-1,57		
	De 31 a 37			-9,271	4,116	,170	-20,71	2,17		
	De 38 a 44			-15,200	6,950	,194	-34,52	4,12		
	De 45 a 51			-2,900	4,686	,972	-15,93	10,13		
De 31 a 37	De 17 a 23			1,064	3,723	,999	-9,29	11,41		
	De 24 a 30			9,271	4,116	,170	-2,17	20,71		
	De 38 a 44			-5,929	7,514	,933	-26,82	14,96		
	De 45 a 51			6,371	5,488	,773	-8,89	21,63		
De 38 a 44	De 17 a 23			6,993	6,725	,836	-11,71	25,69		
	De 24 a 30			15,200	6,950	,194	-4,12	34,52		
	De 31 a 37			5,929	7,514	,933	-14,96	26,82		
	De 45 a 51			12,300	7,841	,521	-9,50	34,10		
De 45 a 51	De 17 a 23			-5,307	4,345	,739	-17,39	6,77		
	De 24 a 30			2,900	4,686	,972	-10,13	15,93		
	De 31 a 37			-6,371	5,488	,773	-21,63	8,89		
	De 38 a 44			-12,300	7,841	,521	-34,10	9,50		
C1	HSD de Tukey			De 17 a 23	De 24 a 30	-3,438	1,060	,014	-6,39	-,49
					De 31 a 37	-1,102	1,653	,963	-5,70	3,49
					De 38 a 44	2,112	2,985	,954	-6,19	10,41
					De 45 a 51	-2,588	1,929	,666	-7,95	2,77
		De 24 a 30	De 17 a 23	3,438	1,060	,014	,49	6,39		
			De 31 a 37	2,336	1,827	,705	-2,74	7,42		
			De 38 a 44	5,550	3,085	,380	-3,03	14,13		
			De 45 a 51	,850	2,080	,994	-4,93	6,63		
		De 31 a 37	De 17 a 23	1,102	1,653	,963	-3,49	5,70		
			De 24 a 30	-2,336	1,827	,705	-7,42	2,74		
			De 38 a 44	3,214	3,336	,871	-6,06	12,49		
			De 45 a 51	-1,486	2,436	,973	-8,26	5,29		
		De 38 a 44	De 17 a 23	-2,112	2,985	,954	-10,41	6,19		
			De 24 a 30	-5,550	3,085	,380	-14,13	3,03		
			De 31 a 37	-3,214	3,336	,871	-12,49	6,06		
			De 45 a 51	-4,700	3,481	,661	-14,38	4,98		
		De 45 a 51	De 17 a 23	2,588	1,929	,666	-2,77	7,95		
			De 24 a 30	-,850	2,080	,994	-6,63	4,93		
			De 31 a 37	1,486	2,436	,973	-5,29	8,26		
			De 38 a 44	4,700	3,481	,661	-4,98	14,38		

Se observaron Diferencias Honestamente Significativas de 8,207 entre los rangos de edad de 17 a 23 años y de 24 a 30 años en lo que respecta a la motivación de logro, lo que indica que los alumnos con edades comprendidas entre 17 y 23 años con una media de 89,51 tienen un mayor deseo de alcanzar metas de forma exitosa, siendo constantes en ello y estimulándolos metas que incrementen su nivel de complejidad que los alumnos con edades comprendidas entre 24 y 30 años con una media de 81,30, esto con una diferencia significativa.

De igual forma se observó una diferencia significativa de 3,438 entre los estudiantes del rango de edad de 24 a 30 años y el rango de edad de 17 a 23 años, lo que indica que los estudiantes de 24 a 30 años teniendo una media de 27,05 se consideran más capaces, sensibles, prudentes y eficaces que los de las edades comprendidas entre 17 y 23 años con una media de 23,61.

Tabla 8  
*Análisis de contenido categorial: Estudiantes de alto rendimiento académico*

Estudiantes con alto rendimiento académico						
Rasgos personales que favorecen el rendimiento	¿Eres responsable?	De graduado	Tiempo para graduarte	Motivos para estudiar la carrera	¿Trabajas?	
Perfeccionismo	Responsabilidad	Todos afirman que si	Continúan estudiando	Todos expresan el tiempo exacto en el que les corresponde formalmente.	Porque les gustó desde antes de entrar	No
5	6	10	9	10	8	6

En la tabla 8 se muestra el análisis de contenido categorial de los alumnos con alto rendimiento académico, teniendo éste seis categorías: 1) Rasgos personales que favorecen el rendimiento (lo que abarca aquellos rasgos de personalidad que los estudiantes expresan explícitamente como favorecedores de su rendimiento académico); 2) ¿Eres responsable?; 3) De graduado (esta categoría indica qué se visualizan haciendo los estudiantes en el momento en que ya estén graduados); 4) Tiempo para graduarte (relacionada con la pregunta: ¿En cuánto tiempo te ves graduado?); 5) Motivos para estudiar la carrera (indica los motivos que tuvo el

estudiante para comenzar a estudiar Administración y Contaduría); y 6) ¿Trabajas?. Todas las categorías se extrajeron de las preguntas de la entrevista semiestructurada.

Cada categoría tiene una subcategoría (exceptuando la primera que tiene dos) que se extrajo de lo que decían los participantes en respuestas a las preguntas de la entrevista, por lo tanto, son siete subcategorías: 1) Para “Rasgos personales que favorecen el rendimiento” las subcategorías son: “perfeccionismo” y “responsabilidad”; 2) Para “¿Eres responsable?” la subcategoría es “Todos afirman que sí”; 3) Para “De graduado” la subcategoría es “Continúan estudiando”; 4) Para “Tiempo para graduarte” la subcategoría es “Todos expresan el tiempo exacto en el que les corresponde formalmente”; 5) Para “Motivos para estudiar la carrera” la subcategoría es “Porque les gustó desde antes de entrar”; y 6) Para “¿Trabajas?” la subcategoría es “No”. La última fila expresa el conteo de frecuencias que indican el número de veces en que aparecen las subcategorías.

En la tabla 8 se observa que la menor frecuencia de las subcategorías la tiene el perfeccionismo, siendo ésta de cinco, lo que corresponde a la mitad de la submuestra. Las subcategorías con la participación completa de la submuestra son: “todos afirman que son responsables”, siendo diez y “todos expresan el tiempo exacto en el que les corresponde formalmente”, siendo diez.

Los resultados en los que se observa una participación completa: “todos afirman que son responsables” y “todos expresan el tiempo exacto en el que les corresponde formalmente” caracterizan a la muestra de alto rendimiento como alumnos responsables, así como motivados al logro, ya que se fijan la meta de graduarse en el tiempo indicado y se mantienen constante en conseguir el objetivo, por lo menos en lo que llevan de carrera para el momento en que se hizo la investigación.

Tabla 9  
*Análisis de contenido categorial: Estudiantes de bajo rendimiento académico*

Estudiantes con bajo rendimiento académico						
Rasgos personales que favorecen el rendimiento	¿Eres responsable?		De graduado	Tiempo para graduarte	Motivos para estudiar la carrera	¿Trabajas?
No se encontraron rasgos comunes.	Parcialmente responsable	Responsable	No se encontraron rasgos comunes.	Expresan un tiempo mayor al que formalmente les corresponde	Trabajaron en el área antes de entrar a estudiarla	Si
0	3	3	0	3	3	4

En la tabla 9 se muestra el análisis de contenido categorial de los alumnos con bajo rendimiento académico, teniendo ésta seis categorías, las mismas que fueron nombradas para la tabla 8.

Como en la tabla 8, en la 9 también hay 7 subcategorías, sin embargo, dos de ellas no tienen conteo de frecuencias e igualmente tienen la finalidad de comparar la categoría a la que pertenecen con las categorías respectivas en la submuestra de alto rendimiento. El nombre de las subcategorías es distinto en esta submuestra: 1) Para “Rasgos personales que favorecen el rendimiento” la subcategoría es: “No se encontraron rasgos comunes.”; 2) Para “¿Eres responsable?” las subcategorías son: “parcialmente responsable” y “responsable”; 3) Para “De graduado” la subcategoría es “No se encontraron rasgos comunes”; 4) Para “Tiempo para graduarte” la subcategoría es “Expresan un tiempo mayor al que formalmente les corresponde”; 5) Para “Motivos para estudiar la carrera” la subcategoría es “Trabajaron en el área antes de entrar a estudiarla”; y 6) Para “¿Trabajas?” la subcategoría es “Si”. Como en la tabla 8, igualmente en ésta, la última fila expresa el conteo de frecuencias que indican el número de veces en que aparecen las subcategorías.

En la tabla 9 se observa que la menor frecuencia de puntajes en las subcategorías la tienen: “parcialmente responsable”, “responsable”, “Expresan un tiempo mayor al que formalmente les corresponde” y “Trabajaron en el área antes de entrar a estudiarla”, siendo de tres frecuencias cada una. La subcategoría con mayor número de frecuencias de respuestas es: “Si”, siendo de cuatro.

Los resultados anteriores permiten describir a la muestra de bajo rendimiento con poco sentido del deber, poca planificación en las actividades que realiza, con propósitos

difusos y poca voluntad. De igual forma se puede inferir que se muestran motivados por el poder, debido a que se plantean la meta de estudiar una carrera porque ello les permite ascender en el trabajo y no por la obtención de nuevos conocimientos y disfrute de la actividad en sí misma.

## VII. Discusión

Fue posible lograr el objetivo general: establecer la relación entre la motivación de logro, la responsabilidad y el rendimiento académico en estudiantes de Administración y Contaduría de la UCV lográndose, igualmente, la consecución de cada uno de los objetivos específicos. En cuanto al planteamiento del problema donde se pregunta si hay relación entre las variables de estudio, la respuesta es incierta en parte, teniendo en consideración los resultados obtenidos.

En cuanto al rendimiento académico codificado como promedio de notas y su correlación con la variable motivación de logro medida con el cuestionario de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008), se puede observar que hay una relación negativa baja, lo que indica que la variable motivación de logro como es evaluada en dicho cuestionario no influye en el rendimiento académico, por lo menos de forma lineal. Este resultado difiere de investigaciones como las de Sánchez y Pirela (2009) y Cruz (2004) quienes afirman que sí tienen relación. Sin embargo, hay estudios como el de Márquez y Sánchez (2010) donde, independientemente de la motivación de logro, el resultado del rendimiento académico de estudiantes universitarios se mantiene bajo.

Una posible explicación a dicho resultado está basada en la utilización de distintos instrumentos de medición de la variable motivación de logro en las muestras estudiadas, cada instrumento proviene de una teoría motivacional distinta, si bien se originan todas en los planteamientos de McClelland (1974; 1989) que dio a conocer el constructo motivación de logro, debido a la antigüedad que tiene éste se han hecho numerosos estudios donde cada uno ha ido aportando a la variable diferentes características de acuerdo a la muestra en la cual se aplique.

Por su parte la correlación entre el rendimiento académico y la responsabilidad medida con el cuestionario del factor del mismo nombre del NEO PI-R de Costa y McCrae (2008) resulta positiva y baja. Este resultado muestra diferencias con investigaciones como las de Bringas, Rodríguez y Herrero (2009) y Costa y McCrae (2008) quienes afirman que sí hay relación de influencia marcada entre estas dos variables.

Una posible explicación a estos resultados está relacionada a la autopercepción que pueden tener los estudiantes de sí mismos, ya que, características de personalidad como motivación de logro y responsabilidad son altamente deseables y esperadas en la población de estudio, entonces, asumir que no se tienen o que se tienen en poca medida es aceptar que se puede ser rechazado, lo que puede significar un decremento en la autoestima y, por lo tanto, se evita este encuentro con la realidad.

Hubo una diferencia significativa en las medias de la variable género con relación a la motivación de logro, obteniéndose que las mujeres puntúan más alto en esta variable, en contraste con los hombres. Lo que es congruente con lo que expresa Cruz (2004) donde expone que las mujeres tienen puntajes más altos en rendimiento y motivación de logro que los hombres. Esta autora explica que es un hecho histórico que las mujeres tengan mayores resultados en estas variables. Es posible explicarlo a través del cuidado que le es ofrecido a las niñas desde la infancia, promoviendo en ellas juegos de tipo manual que requieren concentración, planificación y un estado de quietud en general, dichas condiciones pueden actuar como facilitadoras para un buen desempeño académico, que en muchas ocasiones requiere de constantes horas de estudio donde se necesitan concentración, planificación y quietud.

En cuanto a la alta motivación de logro en las mujeres puede inferirse que surge desde el momento en que comenzó a tener nuevas oportunidades en el campo profesional, que anteriormente no tuvo, lo que genera en ella el deseo de demostrar de forma perseverante que puede laborar de manera exitosa en un trabajo que antes le fue negado.

De igual forma el estudio arrojó una diferencia significativa al comparar las medias de las puntuaciones en el cuestionario de motivación de logro (MLP), por rango de edad. Teniendo el rango de edad de 17 a 23 años la mayor media, lo que indica que las personas de esta edad son más motivadas al realizar tareas orientadas al éxito que requieran un esfuerzo cada vez mayor en comparación con las personas en edades comprendidas entre 24 y 30 años, quienes obtuvieron la menor media.

Este resultado puede deberse a que los estudiantes de menor edad, están entrando a la universidad, lo que conlleva elevadas expectativas y la sensación de que

todas ellas se pueden cumplir, en cambio los estudiantes que se ubican en el rango de edad de 24 a 30 años ya han experimentado toda la emoción que implica comenzar un nuevo proyecto y tener altas expectativas, a esta edad es más frecuente que muchas de dichas expectativas no se hayan cumplido y esto desmejore la motivación de logro.

Igualmente en la investigación se obtuvo una diferencia significativa, entre los rangos de edad de 17 a 23 años y de 24 a 30 años en lo que respecta a la competencia. Concluyéndose por dicho resultado que las personas del rango de edad de 24 a 30 años se consideran más preparadas para enfrentarse a la vida, es decir, tienen una alta sensación de sentirse capaces, sensibles, prudentes y eficaces, en comparación a los estudiantes ubicados en el rango de edad de 17 a 23 años.

En el orden de ideas expuesto anteriormente, es posible inferir que los estudiantes con edades comprendidas entre 24 y 30 años han tenido la oportunidad de equilibrar sus capacidades con los éxitos y fracasos vividos, por lo que es factible que conozcan mejor en qué áreas son más sensibles, capaces, prudentes y eficaces y por ello tener una sensación alta de estas en las actividades que llevan a cabo.

Estos hallazgos, que involucran a los rangos de edad de 17 a 23 años y de 24 a 30 años con una relación inversa significativa entre las variables motivación de logro y competencia, así como con una relación inversa de la primera con todas las facetas del factor responsabilidad, resultan incongruentes de acuerdo a lo que exponen Costa y McCrae (2008) quienes dentro del factor responsabilidad incluyen una variable relacionada a la motivación del logro, la cual es denominada “necesidad de logro” y es descrita como altos niveles de aspiración y trabajo intenso para lograr objetivos, así como tener unas metas claras.

Aparentemente y por la descripción explícita de esta faceta en palabras parecidas o iguales a las que describen la motivación de logro de Sánchez y Pirela (2011) se puede inferir que los resultados de la presente investigación no son concluyentes, por lo menos en lo que refiere a la correlación negativa entre las variables ya mencionadas y específicamente a la relación inversa significativa entre competencia y motivación de logro.

A pesar de las incongruencias aparentes de los resultados obtenidos en esta investigación con los de las investigaciones citadas, en cuanto a la correlación significativa inversa entre las variables motivación de logro y competencia, es posible suponer que una persona motivada al logro que está constantemente en la búsqueda de metas cada vez más superiores, no sienta que es capaz, sensible, prudente y eficaz en las actividades que realiza debido a que esto paralizaría su búsqueda continua de demostrar que puede mejorarse cada vez más y demostrárselo a otros. En muchas ocasiones si una persona se siente capaz en determinada tarea, no necesita tener altos niveles de motivación para llevarla a cabo.

Los resultados anteriores, donde hay incongruencias con la teoría, contrastan en cierta medida con los obtenidos en el análisis de contenido categorial hecho a las entrevistas de los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. Los alumnos con alto rendimiento dicen explícitamente que tienen rasgos de personalidad como el perfeccionismo y la responsabilidad, lo que puede compararse positivamente con lo que afirman Costa y McCrae (2008) en cuanto a la responsabilidad y con lo que exponen Sánchez y Pirela (2011) con respecto a los niveles de excelencia que se esfuerzan por mantener las personas que tienen alta motivación de logro; esto último relacionado al rasgo de personalidad perfeccionismo. En cuanto a los estudiantes con bajo rendimiento no fue posible conseguir rasgos de personalidad en común, lo que indica menor homogeneidad en este grupo y posiblemente apunte a que las variables que intervienen en el bajo rendimiento sean, en gran medida, diversas.

Los estudiantes de alto rendimiento afirman que son responsables, mientras que los de bajo rendimiento se consideran entre responsables y parcialmente responsables, lo que continúa afirmando la relación expresada por Costa y McCrae (2008), esta vez comparando a los dos grupos. Es importante destacar que la mitad de los estudiantes de bajo rendimiento respondieron que son responsables, lo que es contradictorio a las investigaciones propuestas y puede explicarse aludiendo a que dieron respuestas sobre sí mismos que no eran cónsonas con lo que realmente pensaban por miedo al juicio externo. Otra explicación posible es que conciban el término responsabilidad en una forma distinta al que se maneja en la presente investigación.

Los estudiantes de alto rendimiento desean seguir estudiando, ya sea postgrados, otros idiomas u otras carreras, lo que indica el deseo de seguir esforzándose y superarse por medio de continuas metas y aspiraciones, como lo indican Sánchez y Pirela (2011).

Los estudiantes con alto rendimiento calculan el tiempo en que les corresponde graduarse haciéndolo coincidir con los parámetros de la escuela, es decir 5 años, lo que implica que dichos estudiantes sienten que son capaces y eficaces, como lo describe la faceta competencia del factor responsabilidad de Costa y McCrae (2008). Por su parte, la mitad de los estudiantes con bajo rendimiento respondieron con un tiempo mayor al que les corresponde formalmente, lo que puede ser indicador de una creencia de menor eficacia y competencia.

En cuanto a la categoría relacionada a los motivos para la escogencia de la carrera los estudiantes con alto rendimiento en su mayoría expresaron explícitamente que esta profesión les gustaba desde antes de entrar a la universidad, lo que se relaciona a lo que exponen Tejedor y García-Valcárcel (2007) quienes explican que los estudiantes con alto rendimiento tienen una alta satisfacción ante la carrera elegida. Por su parte, la mitad de los estudiantes con bajo rendimiento académico iniciaron la carrera luego de trabajar en el campo laboral de ésta, de lo que puede inferirse que se sintieron motivados por la recompensa de obtener el título de la carrera en la que ya se desempeñaban lo que, posiblemente, le generaría salarios más altos.

Lo anterior podría indicar que la carrera en sí no es un motivador intrínseco para los estudiantes de bajo rendimiento, como en el caso de los estudiantes de alto rendimiento, lo cual se puede comparar con lo que exponen Padrón y Sánchez (2010) quienes afirman que la motivación de logro es un impulso y que los individuos con este impulso desean alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito, siendo el logro visto como algo importante principalmente por sí mismo, no sólo por las recompensas que lo acompañan.

Se pueden resumir las características de los estudiantes de alto rendimiento en que son: responsables, expresan su deseo de seguir estudiando, lo que indica el interés en seguir esforzándose y superarse por medio de continuas metas y aspiraciones. De

igual forma calculan el tiempo en que les corresponde graduarse haciéndolo coincidir con los parámetros de la escuela, lo que indica su sensación de competencia. También expresaron explícitamente que esta profesión les gustaba desde antes de entrar a la universidad.

La mayoría de los estudiantes con alto rendimiento fueron mujeres, siendo 8 de los 10 estudiantes. Estos tienen entre todos un promedio de notas de 18,17, teniendo notas que oscilan entre 17,61 y 18,89. Siendo los que tienen el rendimiento más alto de la Escuela. Seis de ellos tienen notas mayores a 18 puntos. Los cinco promedios más altos los tienen mujeres. Poseen edades, en su mayoría, entre 19 y 24 años, habiendo una persona de 41 años, siendo la edad más común 20 años con 3 personas. Se encuentran entre 4to y 8vo semestre, siendo el semestre más común el 5to con cinco estudiantes. Todos distribuidos entre los turnos matutino, vespertino y nocturno.

En general estos estudiantes se mostraron dispuestos a colaborar, cumpliendo con los horarios establecidos para las entrevistas. Se observó que entre ellos se conocían y conocían a muchos otros compañeros lo que hacía que pudieran facilitarle a la investigadora la comunicación y solicitud de participación. La mayoría afirmaba que tienen gran apoyo familiar.

Los estudiantes de bajo rendimiento que participaron en la presente investigación reúnen características en común como: tener un grado de responsabilidad menor en lo que refiere al desempeño en las pruebas, que se corresponde con el hecho de que éstos se trazan metas menos ambiciosas y más flexibles, como darse mayor tiempo para graduarse, que constituye el no esforzarse para lograr las metas en el tiempo estipulado en la carrera. Esto sugiere que la recompensa es externa y no interna, la cual corresponde al disfrute intrínseco de cumplir la meta. Dichos resultados, aunque pudiesen tomar objetivos diversos, constituyen una fuente de futuras investigaciones.

Estos estudiantes tienen, entre todos, un promedio de notas de 2,82 puntos, lo que es reprobado. Siendo los estudiantes con el menor rendimiento de la Escuela. Sus promedios oscilan entre 8,09 y 0,21. Cuatro son hombres y dos son mujeres. Tienen materias distribuidas entre varios semestres. La mayoría entre semestres inferiores al 4to, los cuales son 4. Todos están distribuidos entre los turnos matutino, vespertino y

nocturno, principalmente este último. Sus edades van desde 20 a 50 años, teniendo tres de ellos entre 20 y 25 años.

En general se les hacía complicado asistir a las citas para la entrevista, faltando muchas veces a pesar de tener fecha, lugar y hora fijada. Se notaban ansiosos con respecto a lo que harían en todo el proceso de evaluación, en mayor medida que los estudiantes de alto rendimiento. No se conocían entre ellos y tenían una red de compañeros reducida, lo que hizo difícil la comunicación para solicitarle su participación en la investigación.

En resumen se puede expresar que la parte estrictamente estadística de la investigación no arrojó resultados concluyentes en cuanto al establecimiento de la relación de las variables en estudio, por su parte el análisis de contenido categorial indicó que sí hay una influencia por parte de la motivación de logro y la responsabilidad en el rendimiento académico.

La diferencia entre estos resultados puede deberse a que la validez de los instrumentos se haya visto afectada por la deseabilidad social, que incluso con medidas de control es poco posible evitar en su totalidad. Otra posible explicación puede basarse en la poca capacidad de los cuestionarios de escala tipo Likert en recoger información lo suficientemente válida para hacer una descripción exhaustiva de las variables, ya que limita el campo de acción a enunciados que el participante debe escoger, sin mucha participación de éste.

### VIII. Conclusiones

- El objetivo general y los objetivos específicos de la investigación fueron cubiertos al describirse la relación entre la motivación de logro, responsabilidad y el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Contaduría de la UCV.

- En cuanto al planteamiento del problema donde se pregunta si hay relación entre las variables de estudio, la respuesta es incierta en parte, tomando en cuenta los resultados obtenidos.

- En cuanto al rendimiento académico codificado como promedio de notas y su correlación con la variable motivación de logro medida con el cuestionario de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008) se puede observar que hay una relación negativa baja, lo que indica que la variable motivación de logro tal y como es medida por dicho cuestionario influye de forma inversa y no significativa en el rendimiento académico.

- Por su parte la correlación entre el rendimiento académico y la responsabilidad evaluada con el cuestionario del factor del mismo nombre del NEO PI-R de Costa y McCrae (2008) resulta positiva y baja, lo que indica que, en el caso de que estas variables se influyan entre sí, lo hacen de forma mínima.

- Lo que si arrojó una diferencia significativa de ,019, fue la diferencia de medias de cada género correlacionada con la motivación de logro, obteniendo como resultado que las mujeres puntúan más alto en esta variable, en contraste con los hombres. Lo cual indica que ellas se esfuerzan más y de forma constante por alcanzar y mantener la excelencia en sus metas.

- Las variables responsabilidad del NEO PI-R y motivación de logro del MLP correlacionaron de forma negativa y baja, lo que sugiere que al tener una de ellas altas puntuaciones la otra las tiene bajas. De acuerdo a la exposición teórica de cada variable, dicho resultado es contradictorio.

- Los resultados donde hay incongruencias con la teoría, que son los arrojados por el análisis estadístico, contrastan en cierta medida con los obtenidos en el análisis

de contenido categorial hecho a las entrevistas de los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. De lo cual se infiere que puede ser producto del bajo control de la deseabilidad social en los cuestionarios mencionados, principalmente, el MLP de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008), así como características inherentes a la muestra.

- Cuando se hizo el análisis de contenido categorial pudo observarse que las variables motivación de logro y responsabilidad tienen relación, principalmente con el alto rendimiento académico y en menor medida con el bajo rendimiento. Los estudiantes con bajo rendimiento presentaron características en común como: no ser del todo motivados, no se guían por patrones externos de cómo se deben hacer las cosas (como es el caso de trazarse más años de los establecidos para la culminación de la carrera), posiblemente éstos se guían más por la recompensa externa antes que guiarse por el disfrute implícito de cumplir una meta. Esto se valora como un aporte a las posibles causas del bajo rendimiento académico.

- Como se mencionó anteriormente, el análisis de contenido categorial dio resultados positivos en la relación del alto rendimiento académico y las variables motivación de logro y responsabilidad, por lo cual sería adecuado promover el desarrollo de estas variables en estudiantes de bajo rendimiento académico, los cuales son un número elevado en la población estudiada.

- Otro hallazgo relevante es el encontrado con respecto a la validez del cuestionario MLP de Romero y Salom (1990, c.p. Sandoval, 2008) sobre motivación de logro, que a pesar de presentar altos puntajes en cuanto a validez, pareció ser poco eficaz en el control de deseabilidad social para la presente investigación.

### **IX. Limitaciones**

- El muestreo fue accidental, no probabilístico, lo que dejó con poco control la posibilidad de que cada miembro de la muestra tuviera la misma oportunidad de quedar seleccionado que los demás. Debido a este tipo de muestreo los resultados se deben interpretar con cautela.
  
- Los estudiantes con menor rendimiento académico, así como los de mayor rendimiento fueron citados por la Asesora Académica de la Escuela y profesora, lo que en muchos casos intervino para que los alumnos, probablemente, respondieran de forma defensiva cada cuestionario, ya que ella funge de autoridad en lo relativo a las decisiones que se toman con respecto a aceptar nuevamente a un alumno en la Escuela luego de haber caído en régimen (suspensión de 1 año o más de las actividades académicas), situación en la que se han encontrado muchos de los estudiantes de bajo rendimiento.
  
- Las variables motivación de logro y responsabilidad medidas por medio de cuestionarios se ven afectadas por la deseabilidad social, lo que influyó directamente en los resultados.
  
- Cantidad reducida de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.
  
- Aunque los autores del NEO PI-R, Costa y McCrae justifican la utilización de la prueba de forma en la que se pueda extraer sólo parte de ella, que fue lo que se hizo en esta investigación, no se conoce hasta qué punto este procedimiento puede afectar la validez de la misma.

## **X. Recomendaciones**

En cuanto a las recomendaciones para estudios posteriores, además de evitar en la medida de lo posible las limitaciones, se recomienda:

- Realizar un estudio donde la variable dependiente sea el bajo rendimiento académico y relacionarlo con variables como trabajo, responsabilidad, sensación de autoeficacia.
  
- Llevar a cabo una investigación donde se indague en los profesores y personal administrativo las características del clima escolar en la Escuela, lo que abarcaría: funcionamiento institucional, relación entre ellos y con los estudiantes, así como su percepción de las causas del bajo rendimiento en la Escuela.
  
- Promover el desarrollo de la motivación de logro y la responsabilidad en estudiantes con bajo rendimiento.

## Referencias

- Alarcón, L., Gómez, I. y Velazquez, Y. (2010). Una mirada retrospectiva del Perfil Académico y Socio-Económico de la población estudiantil universitaria. *Orinoco: Pensamiento y Praxis*, 20-36.
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el Psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
- Arocha, M. (2006). Construcción, Validación y Confiabilidad de un Inventario de Locus de Control Académico (ILC-A). Trabajo para optar al título de Licenciado en Psicología, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Barceló, E., Lewis, S. y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan alto y bajo rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ra ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bringas, C., Rodríguez, F. y Herrero, F. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(39), 487-501.
- Castejón, J. y Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.

- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E. y Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de Salud*, 3(1), 81-89.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV(3), 604-613.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 22, 110-135.
- Cordero, F. y Rojas, B. (2007). Motivación, Autoestima y Rendimiento Académico. *Educare*, 11(2).
- Costa, P. y McCrae, R. (2008). NEO PI-R. (3ra edición), Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cruz, A. (2004). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Universidad Francisco Marroquin.
- De La Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J. y González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Etimologías de Chile (2001). *Etimología de Responsabilidad*. Recuperado el 15 de agosto de 2012, del sitio Web <http://etimologias.dechile.net/?responsabilidad>.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.

- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández, M., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación (4ta. ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Holgado, J. (2000). *Las escuelas normales de Sevilla durante el siglo XX (1900-1970): tradición y renovación en la formación del magisterio primario*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Leibovich, N. y Schmidt, V. (2009). Características de Personalidad desde la Perspectiva de un Otro Observador. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 405-413.
- Lezama, L. (2005). *Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- Linares, J. (2011). Estudio de la motivación al logro en los estudiantes de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la UCV. Tesis para optar al título Licenciado en Bibliotecología, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Lisbona, A., Palací, F. y Agulló, E. (2008). Escala de aspiraciones de control y responsabilidad: adaptación española y su relación con la iniciativa personal. *Psicothema*, 20(2), 249-253.
- López, H. (2004). Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad. *Educatio*, 22, 187-205.

- Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: NARCEA.
- Mackernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum* (2da ed.). Madrid, España: Morata.
- Márquez, G. y Sánchez, M. (2010). Motivación al logro, uso de tecnología y aprendizaje estudiantil en matemática del primer año de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-11.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, J. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 11(19), 35-50.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Mejía, M., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S. y Córtes, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el Psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 141-156.
- Monsalvo, E. y Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 2-10.
- Niño, I., Calderón, A. y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 120-143.
- Olivares, M., Valencia, C. y Mujica, M. (2010). Desempeño del estudiante de Medicina y rendimiento académico en Anatomía Microscópica I. *Educere*, 14(48), 117-125.

- Padrón, G. y Sánchez, M. (2010). Efecto de la motivación al logro y la inteligencia emocional en el Crecimiento Psicológico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 49, 141-157.
- Pardinas, F. (2005). Metodología y técnicas de investigación (38va ed.). D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Pizarro, R. y Clark, S. (1998). Curriculum del Hogar y Aprendizajes Educativos: Interacción versus Status. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2, 25-34.
- Real Academia Española (2001). *Responsabilidad*. Recuperado el 15 de agosto de 2012, del sitio Web <http://lema.rae.es/drae/?val=responsabilidad>
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. Tesis para optar al título Doctor en Educación, Universidad de A Coruña, España.
- Rovella, A., Sans, M., Solares, E., Delfino, D. y Díaz, D. (2008). Motivo de logro y elección de la carrera de Psicología. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 18, 93-100.
- Ruiz, L. y Escalante, D. (2001). Las políticas de admisión y el rendimiento estudiantil en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel". *Educere*, 5(14), 182-189.
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Caso: Universidad del Zulia, mención Orientación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 87-113.
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2011). Propiedades psicométricas de la prueba de Motivaciones Sociales. *Revista psicología.com*, 1-15.

- Sandoval, D. (2008). La motivación y su relación con las metas de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Dificultad de Aprendizaje, en la Universidad Nacional Abierta, Centro de Apoyo Guasdalito, estado Apure. Tesis para optar al título Ms. Sc. en Educación Abierta y a Distancia, Universidad Nacional Abierta: Venezuela.
- Sosa, R. (2006). *Estudio exploratorio del perfil motivacional del estudiante de la carrera Comunicación Social*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Los Andes, San Cristóbal, Venezuela.
- Strachey, J. (s/f). La psicología del colegial. Obras completas de Sigmund Freud.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Tirado, P. (2006). Motivación para el logro y patrones clínicos de personalidad en alumnos universitarios ingresantes. *Revista de Psicología*, 21-28.
- Trujillo, J. (s/f). Responsabilidad "valor universitario". *Facultad de Odontología: UAEM*. Extraído de <http://www.uaemex.mx/identidad/docs/RESPONSABILIDAD.pdf>, el día 3 de septiembre de 2012.
- Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis, S. y Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 23, 66-82.

## **Anexos**

## ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

**Iniciales:**  
**Semestre:**  
**Edad:**

1. ¿Qué razones crees que hay para que la escuela tenga bajo Rendimiento Académico (RA)?
2. ¿Qué factores crees que mejorarían el RA?
3. ¿Qué aspectos positivos crees que tiene la escuela para mejorar el RA?
4. ¿Qué aspectos personales crees que favorecen tu RA?
5. ¿Qué aspectos personales crees que desfavorecen tu RA?
6. ¿Cuáles serían tus condiciones ideales para mejorar tu RA?
7. ¿Qué significa para ti ser una persona responsable en los estudios?
8. ¿Te consideras una persona responsable en tus estudios? ¿Por qué?
9. ¿Crees que podrías utilizar estrategias distintas para ser más responsable en los estudios?
10. ¿Cómo te ves de graduado?
11. ¿En cuánto tiempo te ves graduado?
12. ¿Qué significa el éxito para ti? ¿Y el fracaso?
13. ¿Cómo han sido el éxito y el fracaso en tu vida?
14. ¿Tienes metas propuestas? ¿Cuáles?
15. ¿Has logrado las metas que te has propuesto?
16. ¿Qué ha interferido en la consecución de tus metas?
17. ¿En qué te ha beneficiado la consecución de tus metas?
18. ¿Qué te motivó a estudiar esta carrera?
19. ¿Trabajas?